VOLUME 3



POR UMA LUTA SEM FRONTEIRA NA DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: INSTITUIÇÕES E COTIDIANOS

ORGANIZADORES

ROMILSON MARTINS SIQUEIRA
SONIA MARGARIDA GOMES SOUSA

POR UMA LUTA SEM FRONTEIRA EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: INSTITUIÇÕES E COTIDIANOS

Organizadores

Romilson Martins Siqueira

Sonia Margarida Gomes Sousa

© 2019 by Organizadores
Direitos Reservados desta Edição: Organizadores
Todos os Direitos Reservados. Proibida a Reprodução total ou parcial. Sanções Previstas na Lei nº 9.610/1998, artigos 122 - 130.

Projeto Gráfico, Diagramação
Jannine Dias

Capa
Felipe Café

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P832
Por uma luta em defesa dos direitos das crianças : instituições e cotidianos [livro eletrônico] / Organizadores Romilson Martins Siqueira e Sonia Margarida Gomes Sousa. – Goiânia : Editora Vieira, 2019.
1629 p. : PDF.

Inclui referências bibliográficas
ISBN 978-85-8162-048-0

1. Direito das crianças. 2. Educação – educação infantil. I. Siqueira, Romilson Martins (org.). II. Sousa, Sonia Margarida Gomes (org.).

CDU 372:34

Índice para catálogo sistemático

1. Direito das crianças – educação infantil.....372:34

Brasil
2019

Uma didática da invenção

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
(Manuel de Barros)

A produção exposta neste e-book é de inteira responsabilidade dos(as) autores(as), incluindo forma e conteúdo.

SUMÁRIO

O ESPAÇO LUSÓFONO DOS ESTUDOS DA CRIANÇA – DESAFIOS A PARTIR DO IV SIMPÓSIO LUSO BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA.....21
Natália Fernandes

APRESENTAÇÃO.....27

Romilson Martins Siqueira
Sonia Margarida Gomes Sousa

CARTA DE GOIÂNIA Direitos da Criança e do Adolescente – nenhum direito a menos!.....33

UNIDADE I
EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, RELAÇÕES, MATERIAIS E AÇÃO EDUCATIVA

OS USOS DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NAS PESQUISAS QUE DISCUTEM O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....36

Rodrigo Saballa de Carvalho
Vitória Bassan Metz

PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DA CRECHE PARA PRÉ ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM ANÁLISE.....51

Luciane Frosi Piva
Rodrigo Saballa de Carvalho

A CRIANÇA E O CONHECIMENTO.....65

Márcia Helena Santos Curado
Rosane Cândida de Almeida

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS.....75

Cláudia Diniz de Moraes

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE O PAPEL DA MEDIAÇÃO.....89

Nathalia Pereira Moraes
Gabriela Dal Forno Martins
Marlene Rozek

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS IMPACTOS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....102

Cíntia Cristina Escudeiro Biazan
Maria Aparecida Guedes Monção

A INSERÇÃO NA RELAÇÃO EDUCATIVO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....117

Zoleima Pompeo Rodrigues
Kátia Adair Agostinho

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA CRECHE: IMAGENS DE INFÂNCIA.....131

Ana Julia Lucht Rodrigues

A PASSAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS.....142

Sheila Machado Dos Santos Moretti

A POTENCIALIDADE DAS CRIANÇAS DIANTE DAS PRÁTICAS ROTINEIRAS DO COTIDIANO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....153

Elisete Mallmann

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....164

Silvelene de Alcantara Malveste

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....175

Rubian Mara de Paula

AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....188

Andreia Mendes dos Santos
Ana Carolina Brandão
Fabiane da Motta Botton

AS SURPRESAS REVELADAS NO COTIDIANO JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DA PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE.....200

Daiane Horn
Jackeline Silva da Silva

ATELIÊ POÉTICO: PROCESSOS DE ESCUTA E CRIAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....213

Dulcimarta Lemos Lino
Milene dos Santos Compagnon
Filipe da Silva Silveira

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS A PERCORRER.....222

Daniele Gomes Vasques

CONVERSAS COM E SOBRE O TEMPO: RUPTURAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....232

Mariane Inês Ohlweiler
Francine Nara de Freitas

COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS COM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....241

Mariana Veríssimo da Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES DE CIDADANIA, AFETO E CORPORALIDADE.....254

Milna Martins Arantes
Ana Rogéria de Aguiar

EDUCAÇÃO INFANTIL E MATEMÁTICA: PERSPECTIVA E DESAFIOS.....265

Joana D`Arc dos Santos Gomes
Nancy Nonato de Lima Alves

EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DOS BEBÊS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....275

Tayrini Graciana de Borba e Silva
Ráquia Rabelo Rogeri

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONSTRUINDO CAMINHOS.....287

Raquia Rabelo Rogeri
Fátima Almeida de Freitas
Daniela Rodrigues de Sousa

“COISA DE CRIANÇA”: IMAGINAÇÃO INFANTIL É COISA SÉRIA.....299

Gleice Aline Miranda da Paixao

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA.....309

Francisca Wanderlania Roseno de Sousa

O ESPAÇO DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO NAS PESQUISAS DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....319

Magda Schmidt
Sueli Salva
Kelly Werle

O BEBÊ E O COTIDIANO DA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO REFLEXIVA.....329

Celi da Costa Silva Bahia
Luciana Rocha Magalhães Paiva

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS.....339

Ana Karolina Borges de Siqueira

O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA EM GOIÂNIA: UM RECORTE HISTORIOGRÁFICO.....349

Natielly Pryscilla Silva

OS DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS DE SER, SENTIR E EXPRESSAR.....361

Giane Lucélia Grotti

PEDAGOGIA DA ESCUTA EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES: RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....371

Daniele Pires Dias
Gisele Brandelero Camargo

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL..383

Lenilda Cordeiro de Macêdo

FILMES E CULTURAS: COMPREENSÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....397

Lenira Haddad

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CRECHE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....410

Janaina Cassiano Silva
Eliza Maria Barbosa
Priscila de Andrade Silva Ximenes

O USO DA TELEVISÃO EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....424

Luana Priscila de Oliveira
Elzineide C. A. Gomes

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS DOS TRÊS AOS SEIS ANOS NA APRENDIZAGEM - BRINCAR AO AR LIVRE.....435

Joana da Silva Pinto

PESQUISAS COM CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO NUPEIN.....450

Kátia Adair Agostinho
Saskya Carolyne Bodenmüler
Maristela Della Flora

REFLEXÕES DO ESPAÇO ENQUANTO CATEGORIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....465

Jessica Suzana Nagel
Rúbia Emmel

A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE EM ESPAÇOS EDUCATIVOS SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS...480

Telma Aparecida Teles Martins Silveira
Ivone Garcia Barbosa

REFLEXÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS.....496

Camila Bellini Colussi Macedo
Sonia Grubits

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DE CRIANÇAS E ADULTOS NESSE PROCESSO.....506

Elisvânia Amaro Da Silva
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE RESPEITE A CRIANÇA.....520

Caio Henrique Oliveira e Silva
Márcia Helena Santos Curado

UNIDADE II
ESCOLA E COTIDIANO ESCOLAR

A CIÊNCIA A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE SÃO PEDRO DO PARANANEMA - PARINTINS/AMAZONAS/BRASIL.....533

Gyane Karol Santana Leal
Iziany Moreira Barbosa

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE FILHOS DE IMIGRANTES BOLIVIANOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CARAPICUÍBA, REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO.....545

Naiara Siqueira Silva

A ESCOLA NA ALDEIA: QUANDO A CRIANÇA INDÍGENA TORNA-SE ALUNA.....559

Laudinéa de Souza Rodrigues

A ESCOLA SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS.....572

Fabiane de Oliveira Cordeiro

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....582

Giselle Silva Machado de Vasconcelos

A QUEIXA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO.....598

Tatiele Santos dos Reis

ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS DO PROJETO SERINGUEIRO NO MUNICÍPIO DE XAPURI, ACRE.....607

Marilene Nascimento da Silva

AVALIAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS.....616

Liduina Vieira Arantes

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E COTIDIANO ESCOLAR.....629

Naisa Afonso Silva
Tatiani Rabelo Lapa Santos

EXPRESSÃO ARTÍSTICA VERSUS TRABALHO INFANTIL: A CRIANÇA NA NOVELA, NA PUBLICIDADE, NA MODA E SUA PARTICIPAÇÃO E/OU TRABALHO COMO ATRIZ, MODELO E SIMILARES.....644

José Damião Trindade Rocha

INFÂNCIAS, ESPAÇO-TEMPO E A MORADA ESCOLAR: EM DEFESA DA VIDA E DE MAIS VIDA NA ESCOLA!.....658

Leni Vieira Dornelles
Patrícia de Moraes Lima

INSPIRAÇÕES PIKLERIANAS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS PAULISTAS.....667

Sheilla Andre Carlos da Silva

O PAPEL DA ESCOLA COMO APARATO SOCIAL: DISCIPLINA, REGULAÇÃO OU AUTONOMIA DA(NA) INFÂNCIA?.....680

Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS ESCOLAS? ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTA GROSSA.....692

Gisele Brandelero Camargo

VOCÊ É ATOR E NÃO DIRETOR - REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR...704

Marta Nidia Varella Gomes Maia

“PINTOU? AGORA CHEGA! É A VEZ DO AMIGUINHO!”: QUANDO A EDUCAÇÃO REIVINDICA A EXPERIÊNCIA....719

Cristiane Januario

“POSSO BRINCAR AGORA?”: CONHECIMENTO, ARTE E AGIR ÉTICO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....733

Maria Leonor Pio Borges De Toledo

SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS E ADULTOS À DIVERSIDADE CULTURAL EM ESCOLA PÚBLICA COM

CONTEXTO MIGRATÓRIO NO SUL DO BRASIL.....744

Graziela Maffezzolli
Rita de Cássia Marchi

VOZES INFANTIS PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR.....758

Noeli Valentina Weschenfelder

ALTERIDADE NA INFÂNCIA: A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO EU E DO OUTRO.....769

Romilda Cândido Araújo Mendes
Patrícia Marciano Costa de Almeida
Hilda Maria de Alvarega

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NO BRASIL.....780

Aldbarã Lima Silva
Heldina Pereira Pinto Fagundes

UNIDADE III
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, MÍDIAS E OUTRAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: INSTITUIÇÕES, HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIAS E QUADRINHOS.....795

Ingrid De Carvalho Lavor
Marlos Alves Bezerra

A REDE DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SUJEITOS.....809

Kamila Barros Tizatto
Roseli Nazário

A INFANCIA, A PARTIR DA VOZ DA CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA PARA ADOÇÃO.....823

Kelly Christiane Silva de Souza

DESAFIO DA TUTELA JURÍDICA DA PORNOGRAFIA DE VINGANÇA AO ENVOLVER MENORES DE IDADE: ANÁLISE DA PROTEÇÃO DO DIREITO À PRIVACIDADE PELO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....837

Camila Migotto Dourado

IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PESQUISA SOBRE INFÂNCIA(S) E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL..850

Roseli Nazario
Elisângela Voigt
Débora Maian Serpa

INFÂNCIA E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE CRIANÇAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO NO EDUCANDÁRIO EUNICE WEAVER EM BELÉM DO PARÁ (1942-1980).....;.....864

Tatiana Do Socorro Corrêa Pacheco

INFÂNCIA NO PARÁ: UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA NAS NOTICIAS DO JORNAL A FOLHA DO NORTE (1900 A 1902).....880

Maria Natalina Mendes Freitas
Carmeci dos Res Viana

O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM MÃES PRESIDIÁRIAS.....892

Débora Carolinna Pereira Costa
Thiago Junqueira de Almeida
Romilson Martins Siqueira

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL EM VARAS DA FAMÍLIA: O LUGAR DA CRIANÇA NOS PROCESSOS LITIGIOSOS DE GUARDA.....905

Viviane De Paula

OUTROS LUGARES (PARA) INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS PROJETOS MIRINS DAS ESCOLAS DE SAMBA.....916

Fabiana Duarte

VOZES QUE DENUNCIAM A REALIDADE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS EM CIDADES DO ESTADO BAHIA.....927

Jerusa Da S. G. Almeida

PESQUISANDO COM CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....941

Bruna Moraes Battistelli
Lílian Rodrigues da Cruz

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? O FAZ-DE-CONTA COMO ATO COERCITIVO.....953

Fabiane Barbosa Martins
Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira

A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS REFUGIADAS.....963

Deborah Esther Grajzer
Luciane Maria Schilndwein

A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DA OBRA INFÂNCIA ROUBADA.....976

Amanda Vidal Silva
Cristine Aparecida Fontana Grüm

A INFÂNCIA NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DIGNIDADE HUMANA.....987

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: BUSCANDO COMPREENDER O CONTEXTO DA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES.....1001

Caroline de Souza Araujo
Patrícia Oliveira de Freitas

INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: TRAJETÓRIAS INTERCRUZADAS.....1014

Ione Mendes Silva Ferreira

INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM EDUCADORAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL INFANTIL: RELATO DA EXPERIÊNCIA.....1028

Luciana de Oliveira Silva
Carolina Ribas

NOVAS FORMAS DE SOCIALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS: O PAPEL DAS MÍDIAS E DA TECNOLOGIA DIGITAL.....1042

Erika Maria de Oliveira
Fabiana de Oliveira

UNIDADE IV
FAMÍLIA, PARENTALIDADE E CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO

ENTRE A VISITAÇÃO ASSISTIDA E O ACOMPANHAMENTO DE VISITAS: A CRIANÇA E SEU DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR.....1056

Rarõ Chaves e Resende
Laura C. E. C. Soares

BRINCAR, BRINCADEIRAS, BRINQUEDO: O QUE DIZEM OS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED (1998-2017)...1067

Silvia Adriana Rodrigues
Isabela Amorim de Oliveira

A IMPORTANCIA DA PARENTALIDADE POSITIVA NO PROCESSO DE AUTO INTEGRAÇÃO E DA APRENDIZAGEM DO SER HUMANO.....1078

Gervasio Araujo
Cristina Rocha

ALGUÉM PARA CHAMAR DE SEU: SENTIMENTOS INFANTIS EM CONTEXTOS FAMILIARES.....1092

Simone Cristina Teixeira dos Santos Martins
Mayara Marce Guimarães

APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM CÂNCER EM CLASSE HOSPITALAR: A GARANTIA DO DIREITO.....1103

Milene Bartolomei Silva
Ana Paula Gaspar Melim
Ordália Alves de Almeida

AS CRIANÇAS E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: UMA PROPOSTA FREINETIANA PARA O ESPAÇO DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR.....1115

Rosyane de Moraes Martins Dutra
Raylina Maila Coelho Silva

AS LOJAS DE BRINQUEDOS MOBILIZANDO AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS.....1126

Michelle Chagas de Farias

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A CIÊNCIA POR MEIO DA CULTURA INDÍGENA NA CASA DO ÍNDIO DO JARDIM BOTÂNICO ADOLPHO DUCKE EM MANAUS-AMAZONAS-BRASIL.....1137

Débora de Souza

CRIANÇA PEDE INFÂNCIA: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS REALIZADAS NO GRUPO DE TRABALHO GT07 DA ANPED?.....1149

Tatiani Rabelo Lapa Santos
Myrtes Dias da Cunha
Naisa Afonso da Silva

CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE VIVÊNCIA DE RUA: DESPROTEÇÃO, RISCO E VIOLÊNCIAS.....1161

Joana Missio
Dorian Mônica Arpini

EDUCAÇÃO POPULAR EM BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE.....1174

Tânia Regina Lobato dos Santos
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

JORNAL E PROCESSO JUDICIAL: OS CRIMES CONTRA A CRIANÇA EM BELÉM DO PARÁ NO SÉCULO XX.....1188

Carmeci dos Reis Viana

“MORO LÁ NO CORDU” - CONHECENDO A COMUNIDADE A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS.....1201

Silvana Bezerra de Castro Magalhães

VÍNCULOS FAMILIARES E INSTITUIÇÕES: INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS VULNERÁVEIS.....1212

Rosana Carneiro Tavares
Sonia Margarida Gomes Sousa

O ESPAÇO LUSÓFONO DOS ESTUDOS DA CRIANÇA – DESAFIOS A PARTIR DO IV SIMPÓSIO LUSO BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA

Natália Fernandes[1]

O Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança, tem vindo, desde 2012, a consolidar um campo de construção de conhecimento extremamente rico, que assenta na premissa básica de que a criança é um ator social incontornável nos processos de construção de conhecimento acerca de si e dos seus mundos de vida.

O trabalho que decorre da participação dos investigadores, que assiduamente fortalecem com as suas pesquisas o mesmo, é identificado por uma das autoras de referência na área da sociologia da infância, Regine Sirota, como o *Espaço Lusófono dos estudos da criança.* Refere a autora que "…o espaço lusófono é um dos raros campos que traduz e publica tanto em textos de origem francófona como anglófona, conjugando referências dos três espaços linguísticos (…) uma articulação entre a sociologia interpretativa e a sociologia crítica foi construída considerando tanto a infância como categoria social minoritária, quanto a criança enquanto ator social, sujeito de direitos. Assim se dá a abertura à pluridisciplinaridade das ciências sociais" (2012, p., 10).

O espaço lusófono dos estudos da criança traz, assim, um contributo valioso para o fortalecimento da área a nível internacional e em cada um dos contextos que diretamente é envolvido nesta rede (em especial Portugal, Brasil e Moçambique).

Interessa na apresentação deste trabalho, interrogar alguns pressupostos fundacionais subjacentes ao conceito de estudos da criança que necessitam, na nossa opinião, no tempo presente, de algum aprofundamento, como sejam, a interdisciplinaridade, o conceito de participação e os métodos de pesquisa mobilizados para construção de conhecimento com as crianças. Será a partir destas entradas que passaremos a apresentar os textos que compõem as atas resultantes do IV SLBEC.

No que diz respeito ao conceito de interdisciplinaridade, ele assume-se como um pressuposto fundacional dos estudos da criança, pois veio permitir repensar os limites dos entendimentos disciplinares, empurrando o conhecimento em novas direções, de modo a encontrar soluções renovadas e mais criativas para os complexos problemas que as crianças enfrentam (Alanen, 2012).

Para que tal aconteça de forma sustentada é fundamental que as áreas de base deste diálogo interdisciplinar, desde logo, a sociologia da infância, o direito, a psicologia, a pedagogia, a geografia, entre outras, mantenham a sua consis-

1 Professora Auxiliar na Universidade do Minho/Instituto de Educação/Departamento de Ciências Sociais da Educação/ Vice-Presidente: Internacionalização e Cooperação & Desenvolvimento.

tência, para de uma forma segura, dialogarem com áreas afins e fortalecerem o diálogo com as mesmas.

No caso lusófono têm sido particularmente relevantes os diálogos entre a sociologia da infância e a pedagogia/educação infantil. Vejamos o caso do último Simpósio luso brasileiro em Estudos da Criança, de 2018, em Goiânia.

No lançamento do evento divulgava-se a ideia de que o IV Simpósio queria acolher trabalhos que se constituíssem numa base interdisciplinar, de forma a mostrar os resultados dos processos de construção de conhecimento geradores nos diálogos entre a Sociologia, a Educação, Psicologia, Geografia, a História da Infância, as Artes, o Direito, as Ciências Políticas, bem como outras Ciências Humanas e Sociais."

Das centenas de trabalhos aprovados para divulgação durante o evento, quando analisados a partir de cada um dos quatro eixos orientadores das temáticas, podemos perceber que uma significativa parte, cerca de 61% dos mesmos, foram propostos a partir da área da Pedagogia, sobretudo, a partir de contextos educativos até aos 5 anos, estabelecendo uma interlocução com a Sociologia da Infância.

O **Eixo 1 - Corpo e Cultura** pretende agrupar propostas *acerca dos modos como as crianças se expressam nas suas relações sociais, no espaço e no tempo, no seu crescimento, na sua corporalidade, na sua inserção como sujeito de e na* cultura, na subjetividade, no consumo e *no uso das mídias e tecnologias*. As discussões mais presentes neste eixo foram marcadas pelo tema da ludicidade, da indústria cultural e dos espaços e tempos, feitos sobretudo a partir da área da pedagogia, com 64% dos trabalhos apresentados.

O **Eixo 2 - Idades e Diversidades reúne textos que tentam enfrentar** *as dicotomias entre ser/tornar-se e criança/adulto, procurando compreender as relações inter e intrageracionais na diversidade das condições histórico-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.* Neste eixo foram submetidos 47 trabalhos, sendo 22 dos mesmos da área da pedagogia (47%). Os temas mais trabalhados relacionam-se com as questões da ludicidade e diversidade racial, focalizando-se com muito mais ênfase nas relações intrageracionais do que nas relações intergeracionais.

O **Eixo 3 - Instituições e Quotidianos que** visa *interrogar os processos institucionais e as formas de vida cotidiana das crianças e romper a dicotomia entre estrutura e ação ao procurar integrar os modos instituintes com que as crianças constroem as suas vidas*, foi o eixo mais participado. Neste eixo foram submetidos 94 trabalhos, sendo 66 (70%) dos mesmos da área da pedagogia, discutindo-se aí, fundamentalmente, questões relacionadas com o espaço, o quotidiano, o lúdico. Há, ainda, um conjunto significativo de trabalhos que tornam visíveis atores, que noutros contextos (por exemplo, o contexto anglo saxónico) permanecem invisíveis – falamos dos bebés, que merecem especial destaque num conjunto significativo de trabalhos.

E, finalmente, o **Eixo 4 - Políticas Públicas e Participação, que apresenta** *estudos e políticas para a garantia dos direitos de provisão, proteção e partici-*

pação infantil. Neste eixo foram submetidos 85 trabalhos, sendo 54 (64%) dos mesmos da área da educação infantil, a qual é atravessada por discussões relacionadas com o acesso, a obrigatoriedade, a expansão e avaliação da rede e ainda um conjunto significativo de trabalhos que discutem a formação dos professores de educação infantil. É muito residual o conjunto de trabalhos que distem as questões da participação.

Fica, desta forma, ilustrado o forte diálogo entre a sociologia da infância e a educação infantil, sobretudo uma pedagogia relacionada com o trabalho com crianças pequenas, sendo especialmente relevante o grupo etário até aos 5/6 anos de idade, aspeto que tem sido uma marca no percurso que este evento tem feito.

Nascimento afirmava, já em 2015, a significativa valorização das crianças como atores sociais e produtoras de cultura na área da educação infantil, conceito trabalhado nos grupos de pesquisa e programas de pós-graduação em educação infantil no Brasil. No mesmo texto a autora afirma também que há, no entanto, um aspeto a merecer alguma reflexão: "as discussões teóricas e metodológicas não focalizam exatamente o campo da sociologia da infância, o que deixa de contribuir para a produção de novos conceitos e possibilidades metodológicas da área, ou de novas questões epistemológicas sobre a infância e seu estudo" (idem, 84).

Talvez este seja um dos desafios dos estudos da criança lusófonos, que vai na linha de um conjunto de outros lançados no último Editorial da Revista Childhood (janeiro de 2019), por Leena Alanen, acerca dos progressos feitos na área dos estudos da criança. Alanen (2019) avança dizendo que os estudos da criança surgiram numa época pós-positivista nas ciências sociais, marcada por novos paradigmas, novas teorias, novos conceitos e novos métodos que foram reapropriados, por vezes, de forma extremamente criativa, pelas diferentes áreas disciplinares. A mesma ideia é avançada por Spyrou (2018) quando defende que esta abordagem interdisciplinar trouxe novos aportes sobre os mundos das crianças, defendendo que continuam a ser extremamente valiosos os contributos que cada uma das áreas, por si, continua a dar, afirmando que é "… *em parte através desses desenvolvimentos disciplinares paralelos que o campo interdisciplinar dos estudos da infância floresceu." (p.).*

Os dois autores confluem, no entanto, num aspeto: a área dos estudos da criança parece necessitar de algum revigoramento, reforçando Spyrou (2018, p.55) que

> " *Tanto a sua preocupação com o agente-criança monádico e reflexivo, capaz de ação autónoma e a sua orientação construcionista social global, são cada vez mais confrontadas com os seus limites conceituais. Novas orientações teóricas, além dos estudos da infância, estão a avançar vagarosa, mas firmemente, no campo, desafiando-o a reconsiderar algumas de suas premissas ontológicas e epistemológicas mais básicas e a experimentar novas formas de conhecimento."*

Tal como defendem Moody e Darbellay (2018), se considerarmos que a interdisciplinaridade é o caminho para a construção de conhecimento com mais den-

sidade, os investigadores deverão acautelar o modo como as afinidades eletivas que unem as diferentes áreas científicas, a partir das quais falam, impacta na escolha dos métodos de pesquisa, na transferência de teorias e conceitos entre disciplinas, na abertura a processos de pesquisa que considerem as crianças como informantes válidos e como unidades de análise, também elas válidas em si mesmas.

Esses serão, seguramente, alguns cuidados epistemológicos centrais para que os estudos da criança se possam fortalecer enquanto área científica de natureza interdisciplinar, deixando-nos, no entanto, cativar pela proposta de Spyrou (2018, p. 79) quando defende a ideia de e*studos da infância indisciplinados,* que na sua opinião *"exigem que as estruturas epistemológicas disciplinares do passado passem por alternativas que constituam crianças e infância de maneiras novas, mais criativas e potencialmente mais politicamente e eticamente comprometidas."*

O outro aspeto, a partir do qual apresentamos, os trabalhos discutidos durante o IV SLBEC, tem a ver com o modo como o conceito de participação tem vindo a ser mobilizado. A necessidade de olhar com maior consistência para o conceito de participação social, é um aspeto também identificado por Alanen (2019), pois afirma que "Talvez o problema mais enfaticamente anunciado como impedimento da superação desta situação seja a noção de "agência" (infantil). Parece, porém, que a apatia foi declarada principalmente dentro daquilo que às vezes é chamada de "tradição britânica" nos estudos de infância. Menos preocupações com esta apatia têm sido ouvidas de outras "tradições" de pesquisa, predominantes noutras áreas linguísticas." (p. 136).

Na última década vários têm sido os autores a alertarem para a exigência de nos determos na análise do conceito. A investigação mais recente veio trazer para o debate novas conceptualizações em torno da construção dos direitos da criança marcadas por abordagens *bottom-up* de natureza transcultural, que consideram as dimensões social, económica e histórica.

A esse propósito Liebel Liebel, Hanson, Saadi, e Vandenhole defendiam, já em 2012, que os direitos das crianças, na expressão da sua ação política e económica, devem ser emanados coletivamente a partir delas próprias, mediante práticas sustentadas na auto-organização, em lógicas de solidariedade, de união, de colaboração com os adultos e de convergência com outros movimentos sociais. Defendiam, ainda, os autores que, contrapondo-se a imposições e a definições hegemónicas, que não expressam a diversidade, as crianças podem influenciar o contexto onde os direitos acontecem, traduzindo-os não apenas para elas próprias, mas com implicações na comunidade e na sociedade em geral;

Karl Hanson e Olga Nieuwenhys (2013) vêm defender, por acréscimo, a ideia de *direitos vividos*, ou seja, defendem que os direitos da criança são uma prática que se vive, que se vai moldando de acordo com as preocupações do seus dia-a-dia. Chamam a atenção para as limitações que decorrem da codificação dos direitos, pois esta ficará sempre esvaziada da sua essencialidade se não incluir a forma como a criança exerce esse direito na prática. Finalmente, Allison James (2007) vem chamar a atenção de que dar voz às crianças não significa,

simplesmente, deixar as crianças falarem. Tal fala deverá ser mobilizada para a compreensão e teorização acerca do mundo social, avançando a autora com a ideia de que "Refletir acerca das complexidades que enquadram o que as crianças dizem, em vez de simplesmente defender que registar e gravar a sua voz é suficiente, poderá ser uma estratégia para que as vozes das crianças possam ser realmente compreendidas" (James, 2007, pp. 270).

Dos desafios lançados pelos autores supracitados ergue-se a exigência de sermos muito cuidadosos no modo como mobilizamos a voz das crianças nas pesquisas, pois por vezes é utilizado acriticamente, sem questionamento, o que poderá levar a um esvaziamento metodológico e também epistemológico da área.

Da totalidade de trabalhos apresentados nestas atas, uma percentagem bastante reduzida deles, se propõe fazer esta discussão. Percebemos, ainda, que nas discussões epistemológicas subjacentes aos métodos utilizados para mobilizar a pesquisa, continua a ser escassa a reflexão acerca do modo como se utilizam os conceitos de voz, opinião e participação das crianças na pesquisa. Será, sem dúvida, um contributo exponencial, a divulgação dos trabalhos de pesquisa que têm vindo a ser desenvolvidos com bebés, encarados como sujeitos participantes, e que na literatura anglo saxónica dos estudos da criança, continuam praticamente invisíveis.

Ainda a propósito da participação por relação com os métodos de pesquisa, Marchi&Fernandes, num texto em publicação, defendem que

> "A partir das significativas conquistas realizadas nas últimas décadas acerca da possibilidade de considerar as crianças sujeitos de pesquisa, têm-se multiplicado publicações que anunciam a sua participação em investigações. No entanto, muitas vezes, o conceito de participação é equivocadamente invocado em práticas de pesquisa que não asseguram sequer um nível básico em como tomar as vozes das crianças em consideração."

No mesmo texto as autoras desenvolvem uma reflexão crítica a partir de dois métodos de pesquisa – a etnografia e a investigação participativa, chamando a atenção para os modos e significados que a participação das crianças assume nos dois métodos.

É a partir destes cuidados epistemológicos e metodológicos, necessários para continuarmos na senda da consolidação dos estudos da criança, como área de referência para respeitar a infância como um fenómeno complexo e as crianças como sujeitos singulares, que vos convidamos a ler os textos que aqui partilhamos. Textos que permitam, à semelhança do que Spyrou (2018) propõe, mobilizar renovadas relações colaborativas entre a academia, os formuladores de políticas, os ativistas e aqueles que partilham diariamente o quotidiano com as crianças, para continuamente produzirmos conhecimento significativo com as crianças e as respeitarmos na sua essência de sujeitos ativos de direitos.

REFERÊNCIAS

Alanen, L. (2019). Progress – or (just) work-in-progress – in childhood studies? *Childhood* 2019, Vol. 26(2), p. 135–138.

Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des Sciences sociales», *AnthropoChildren* [En ligne], N° 1, Issue 1, p. 1-10. URL : https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=921.

Nascimento, L. (2015). Como se conduz pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para a discussão. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 15, nº 1, p. 79-93.

Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood* Studies. Palgrave_Macmillan.

Liebel, M., Hanson, K., Saadi, I. & Vandenhole, W. (2012). *Children´s rights from below: cross-cultural perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hanson, K., & Nieuwenhys, O. E. (2013). *Reconceptualizing children´s rights in international development: living rights, social justice, translations.* New York: Cambridge University Press.

James, Allison (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potencials. *American Anthropologist*, vol. 109, issue 2, pp. 261-272.

Moody, Z., Darbellay, F. (2018). Studying childhood, children and their rights: the challenge of interdisplinarity. *Childhood*, vol. 21, issue 1, p. 1-14.

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: ENTRE TEMPOS, ESPAÇOS, INSTITUIÇÕES, RELAÇÕES E COTIDIANOS

Romilson Siqueira Martins
romilsonmartinsiqueira@hotmail.com

Sonia Margarida Gomes Sousa
smgsousa2@gmail.com

Este livro é resultado dos trabalhos apresentados no IV Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, particularmente do eixo "Instituições e Cotidianos", que visa interrogar os processos institucionais e as formas de vida cotidiana das crianças. Na ruptura com a dicotomia entre estrutura e ação, procura-se assim integrar os modos instituintes com que as crianças, nas mais diversas condições e circunstâncias, constroem suas vidas. Estes textos, portanto, discutem temáticas relevantes, tais como: educação formal e não formal; direitos, política e justiça; contextos de acolhimento. Todos eles foram organizados em quatro subeixos que procuram não só dar sentido aos diferentes temas, mas também agregá-los.

O primeiro subeixo, "Educação Infantil: tempos, espaços, relações, materiais e ação educativa", aborda os processos de educação formal das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em seu espaço institucionilizado.[2] Uma questão foi primordial no agrupamento desses textos: a função social das instituições de Educação Infantil. Para Rocha (2003, p. 2), essas instituições

> passam a ser co-responsáveis pela criança e estes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de "reparação do futuro" que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção da escola do ensino fundamental. A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como sujeito de direitos, oferecendo-lhes condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar a ação da família.

2 Cabe aqui ressaltar a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil, conforme consta do art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: I – oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II – assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III – possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV – promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V – construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O pressuposto político-pedagógico desse conjunto de textos trata da efetivação de uma Pedagogia da Infância que respeite os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e procure reafirmar a condição social da infância e da criança em um processo

cuja prática esteja fundada nos princípios de uma educação para a cidadania, em vistas do processo de emancipação dos educandos, que se apresenta como processo que pode contribuir para a construção da humanidade do ser humano. (DE ANGELO, 2011, p. 57)

Assim, os estudos da criança – em particular do campo da Pedagogia da Infância – se propõem a "redefinir, em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento" (ROCHA e COUTINHO, 2007, p. 2). E, de modo mais contundente, Rocha (2003, p. 7) afirma: "[...] pensar a educação da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos neste processo (social, familiar, cultural, psicológico, etc.) e a totalidade do sujeito-criança".

Com base nessas ideias, os textos que integram esse primeiro subeixo procuram significar uma ação educativa que se baseia em uma concepção[3] de infância, de criança, de desenvolvimento, de educação e de conhecimento como construtos sociais. Por sua ação educativa,

o ponto de partida de uma Pedagogia da Infância não se coloca numa uniformização das práticas escolares tradicionamente centradas no domínio de conteúdos escolares, e nem tampouco na articulação institucional orientada pela antecipação destes conteúdos para a educação infantil. Envolve dimensões políticas e contextuais, relacionadas por sua vez a outras dimensões "praxiológicas", referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, lúdicos, nutricionais, cognitivos e culturais. (ROCHA, 2003, p. 11)

Por seu caráter pedagógico, a Educação Infantil não é neutra. Como é intencional, ela faz a mediação entre criança, adulto e conhecimento e deve ter consciência da realidade da criança. Cabe-lhe também realizar a prática da observação, da pesquisa, do registro e das descobertas, assim como a tomada de decisões, para poder desenvolver um espaço afetivo e criativo onde crianças e adultos sintam o desejo de aprender. A proposta é, desse modo, organizar e promover os aspectos políticos e pedagógicos que dão sentido aos processos de ensino–aprendizagem–desenvolvimento. Em suma,

o objeto de enfoque da Pedagogia da Infância é a criança mesma, marcada por processos que a constituem como sujeito humano, que se realiza em diferentes contextos sociais e culturais que valorizam e desafiam suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (DE ANGELO, 2011, p. 56)

Para Sarmento e Gouvêa (2008, p. 69), tomar o conhecimento das crianças a partir de si mesmas

> significa o conhecimento acerca das crianças e do seu bem-estar, colocando a ênfase sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjectividade – os modos

3 Para estudo sobre as concepções de criança e infância, ver SIQUEIRA (2011)

> como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas quotidianas. O reconhecimento das crianças como pessoas implica reconhecer a natureza das suas experiências de vida, a partir dos entendimentos expressos por si próprias.

Um trabalho efetivo para garantir os direitos da criança de ser, aprender e desenvolver implica a articulação de tempos, espaços, relações e materiais. Isto significa assegurar vivência, aprendizagem e desenvolvimento, o que abrange considerar o tempo de realização das atividades, os espaços em que essas atividades transcorrem, os materiais disponíveis, a ação docente, o processo investigativo das crianças e a produção de novos conhecimentos por elas. Com isso, promovem-se as experiências cotidianas, o fortalecimento da autoestima, o interesse e a curiosidade da criança pelo conhecimento do mundo, a familiaridade com diferentes linguagens e a aceitação e o acolhimento das diferenças entre as pessoas.

O segundo subeixo deste livro, "Escola e Cotidiano Escolar", procura se ater às seguintes indagações: qual a função social da escola e do saber sistematizado? O que move as instituições – o saber, o saber escolar, o conhecimento ou a socialização?

Marcada por conflitos advindos das determinações externas – fortemente orientada por tradições, interesses, jogos de poder e disputa social –, a escola tem enfrentado, ao longo de sua existência, uma série de críticas. Por constituir-se de forma histórica e social, é caracterizada por uma cultura de organização e de gestão que orienta as relações sociais, o fazer pedagógico e a produção do conhecimento. Assim, essa instituição é compreendida como dotada de uma cultura própria, composta por particularidades, tempos, espaços e práticas às quais crianças/alunos devem se adaptar.

Por ser fortemente amparada por um sistema simbólico, a escola é, portanto, uma instituição legitimada pela sociedade para "produzir uma infância universalizada", ao negligenciar as diversidades das infâncias na definição do que significa ser criança e ser aluno. Na modernidade, como afirma Sarmento (2000), o "ofício de criança" tem como sua principal expressão o "ofício de aluno", em que se atribui um papel social determinado, diferente dos demais papéis e funções sociais. Nesse sentido, há, na Sociologia da Infância, inúmeros estudos e debates relativos às necessidades de se repensarem as infâncias, as crianças e as escolas, bem como de se adotar um olhar que compreende a criança como um ser ativo, situado no tempo e no espaço. Ela é, enfim, atora, autora, produto e produtora de cultura.

O terceiro subeixo, "Acolhimento institucional, mídias e outras instituições educativas", percorre historicamente um período – antes da era moderna – em que a criança estava restrita quase que exclusivamente ao seu papel de filho(a). Somente após a Revolução Industrial, com a institucionalização da escola,

> em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental. A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. (RIZZINI, 2008, p. 23)

Hoje, na contemporaneidade, há um alargamento dos espaços e dos papéis sociais ocupados pelas crianças e, consequentemente, das instituições criadas para protegê-las e/ou para controlá-las. A temática do acolhimento institucional se faz presente por meio das pesquisas que dão vozes a elas, que analisam as implicações jurídicas e discutem as políticas públicas.[4]

É por demais sabido que inúmeras famílias brasileiras vivenciam, no seu cotidiano, situações (questões legais, conflitos familiares, violência doméstica, afastamento dos filhos e institucionalização, entre outras) que impactam e fragilizam a vida familiar e, muitas vezes, impedem o exercício das funções de cuidado e de proteção de seus filhos. É nesse momento que a experiência de institucionalização dos filhos ocorre.

Vários capítulos deste terceiro subeixo dão visibilidade às situações de violência vividas pelas crianças, tais como: o isolamento compulsório, o registro feito pela mídia dessas situações, os contos infantis que tratam do medo e da opressão como formas de controle. As crianças-vítimas também comparecem como vítimas da ditadura militar brasileira e na condição de filhas(os) de presidiárias e em situação de privação de liberdade.

Por sua vez, a violência infanto-juvenil – um fenômeno mundial presente em toda a história da humanidade – sempre atingiu crianças e adolescentes, que por vários séculos foram ignorados em suas necessidades. Para o enfrentamento, a prevenção e a punição desse problema de extrema gravidade, é preciso que providências sejam tomadas tanto pela sociedade quanto pelo Estado, pois a violência contra esses sujeitos sociais reveste-se de alta complexidade como um caso de violação dos direitos humanos, permeado por questões sociais, culturais, políticas, econômicas, jurídicas e psíquicas.

As mídias e as tecnologias digitais também são abordadas como importantes mediações do processo de socialização das crianças. No contexto social em que elas se inscrevem, esses recursos alteram os padrões de sociabilidade e produzem novas formas de subjetivação.

O quarto subeixo, “Família, parentalidade e contextos de socialização”, trata dos múltiplos aspectos que constituem a infância em um espaço de socialização, no qual a família – não só no Brasil, mas em todo o mundo – passa por um processo intenso e rápido de transformação. Muitos indicadores apontam para algumas tendências globalmente reconhecidas: a família é hoje menor, mais fragmentada e mais diversificada em sua estrutura. Em suma, ela é muito diferente do modelo nuclear de anos atrás. Os papéis parentais revolucionam-se, mas, apesar de todas

4 Essas políticas, por sua vez, refletem as particularidades da formação dos profissionais da educação e da assistência social e apontam as especificidades das pesquisas sobre essa temática.

as mudanças e transformações sociais, não há quem negue: a família continua sendo “a base de tudo”.

Rizzini (2001) elenca algumas características globais das famílias contemporâneas: (1) são menores, devido ao declínio da fertilidade; (2) têm uma grande mobilidade em decorrência das correntes migratórias; (3) os membros da família ficam menos tempo juntos, pois os adultos – e, algumas vezes, as crianças e adolescentes – precisam trabalhar, as crianças vão cedo para instituições socializadoras e as interações adultos-crianças tendem a ser menores; (4) as mulheres, em regra, possuem dupla jornada de trabalho; (5) os padrões de dependência entre as gerações sofreram modificações; (6) as unidades familiares estão mais individualizadas e nucleares; (7) há uma grande diversidade cultural; (8) as mulheres tornaram-se chefes de família e assumiram grande parte das responsabilidades familiares; (9) a dinâmica dos papéis parentais e das relações de gênero está mudando rápida e profundamente.

Os capítulos que discutem diretamente a família tratam da visitação assistida, dos sentimentos infantis e da relação entre a família e as instituições de privação de liberdade. A temática da parentalidade está presente na discussão sobre o processo de aprendizagem. Os contextos de socialização e aprendizagem das crianças, para além das instituições familiares e escolares, são muitos e diversos. Esses capítulos tratam do brincar, das brincadeiras e do brinquedo nos espaços coletivos, nas classes hospitalares, nas brinquedotecas universitárias e nas casas de cultura. Discutem-se também as lojas de brinquedo e as comunidades a partir do olhar das crianças.

Em síntese, este livro “Por uma luta sem fronteiras na defesa dos Direitos das Crianças: instituições e cotidianos” foi escrito por muitas mãos e por diferentes olhares sobre a infância e a criança. Todavia, o que dá sentido e unidade ao conjunto é o fato de que todos os temas recolocam o debate a partir da relação infância–criança–sociedade. Esta última reconhece a infância como o momento da vida em que cada indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial. Todavia, essa compreensão não encontra suporte na realidade nem alcança a vida concreta de todas as crianças. O reconhecimento dessa etapa da vida em sua plenitude exige a garantia da possibilidade concreta de ser criança – a toda elas! – e do direito à infância, resguardado pela sociedade e pelos adultos que a constituem.

Apesar das especificidades de cada capítulo, este livro convida à apreendizagem das múltiplas e complexas dimensões envolvidas na temática da infância contemporânea. Com isso, pretende oportunizar a explicitação das contradições postas em torno da sociedade de consumo, do lugar ocupado pela infância na sociedade contemporânea e no mundo adulto.

O que se espera deste livro? Que leitores, pesquisadores e profissionais da área tenham uma boa leitura; que as pesquisas e as reflexões teóricas aqui apresentadas em forma de capítulos possam inspirá-los a refletir sobre as infâncias da contemporaneidade e, sobretudo, possam comprometê-los com a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes

REFERÊNCIAS

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 2.ed. Campinas, SP : Papirus, p. 56-63, 2011. (Série Prática Pedagógica).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de Educação Infantil. **Zero-a-seis**: Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v.5, n. 7, p. 13-23, jan/jun. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index/php/zeroseis/article/view/799.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Bases Curriculares da Educação Infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista Criança**. Brasília: Ministério da Educação, p. 9-17, ago. 2007.

RIZZINI, Irene. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, Sonia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Orgs.). **Desenhos de família**. Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: Cânone, p. 23-44, 2001.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. **Actas**..., Braga, 19-22 jan. 2000. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, v. 2, p. 125-145, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de criança e de infância. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CARTA DE GOIÂNIA

Goiânia, agosto de 2018

Direitos da Criança e do Adolescente – nenhum direito a menos!

Caros colegas,

Os investigadores reunidos no ***IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança – por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças*** puderam participar, em forma de exposição e/ou de debates, de reflexões que, em sintonia com a proposta e o tema do evento, certamente contribuíram para nossas atuações no campo interdisciplinar de Estudos da Infância e das Crianças.

Assim, nas diversas formas de socialização dos saberes no campo teórico acima referido – Conferências, Mesas Redondas, Comunicações Orais, Painéis Temáticos, Mostra de Curtas e Documentários, Exposições permanentes, Espaço Cinema e Infância, Reuniões de Entidades e de Grupos de Pesquisa – e da realização do I Simpósio Luso-Brasileiro das Crianças, os participantes intercambiaram saberes, experiências, dúvidas e indignações. Acima de tudo, reafirmaram o compromisso de continuarem suas ações pautadas na luta para que crianças e adolescentes possam ter uma vida onde os direitos à educação pública, gratuita e de qualidade, à saúde, à alimentação, à cultura, ao lazer, à moradia, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e participação ativa estejam presentes.

O compromisso com esses direitos se reflete e tem lugar tanto nas nossas investigações, pautadas pela preocupação e propósito de um melhor entendimento desse complexo tema, como na vigilância do cumprimento desses direitos, na observância e exigência de medidas de proteção a essa população, quando a violação desses direitos se faz presente, e na devida responsabilização/punição daqueles que, por ação ou omissão, sujeitam as crianças e adolescentes à discriminação de qualquer natureza, à exploração pelo trabalho e às diversas outras formas de violência.

No contexto que antecedeu o IV Simpósio, já nos era possível antever, no Brasil, um cenário nada promissor, relativamente ao respeito pelos Direitos Humanos, destacando-se os Direitos de Crianças e Adolescentes. Um retrocesso relativo às conquistas alcançadas com muita luta e enfrentamentos, em que a mobilização da sociedade civil se mostrou fundamental, já estava sendo configurado o que, infelizmente, tornou-se realidade.

Assim, diante da realidade brasileira pós-eleições (presidencial, da câmara dos Deputados e do Senado e as eleições estaduais, de governadores e da

câmara estadual de deputados), reafirmamos nosso compromisso: ***Nenhum Direito à menos.***

Portugal e Moçambique, países envolvidos na organização e realização deste Simpósio, igualmente dos que o antecederam, desde o I, realizado na Universidade do Minho (Braga/PT), embora vivendo momentos políticos diversos, estão implicados nas lutas pela efetivação dos Direitos de Crianças e Adolescentes e solidários às necessidades e enfrentamentos que a nós, brasileiras/os, são hoje realidade.

Retomando um segmento da Apresentação que afirma: "Seja na definição, construção ou implementação de políticas públicas, o IV Simpósio pretende convergir estudos, vozes e propostas na garantia de direitos às crianças", com sustentação nos 4 Eixos norteadores das diversas formas de apresentação dos trabalhos - Corpo e Cultura; Idades e Diversidades; Instituições e Cotidianos; Políticas Públicas e Participação -, nós, pesquisadores participantes do referido Simpósio, africanos, brasileiros e portugueses, repudiamos qualquer forma de violação dos Direitos de Crianças e Adolescentes e continuamos em consonância para compormos uma sociedade em que esses direitos sejam o pilar das (con)vivências entre crianças-crianças; crianças-adultos; adultos-adultos.

"Ninguém larga a mão de ninguém."

A Comissão Organizadora da Carta[5]

5 Esta carta foi proposição do IV Luso Brasileiro de Estudos da Criança e expressa o posicionamento de seus participantes. Organizada e sistematizada pela Prof. Dra. Rosângela Francischini, esta produção contou com as contribuições da Profa. Dra. Irene Rizzini, Profa. Dra. Sonia Margarida Gomes Sousa, Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, Profa. Dra. Natália Fernandes, Profa. Dra. Elena Colonna e Profa. Dra. Rosângela Francischini.

UNIDADE I

EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, RELAÇÕES, MATERIAIS E AÇÃO EDUCATIVA



OS USOS DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NAS PESQUISAS QUE DISCUTEM O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho
FACED/UFRGS
rsaballa@terra.com.br

Vitória Bassan Metz
FACED/UFRGS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998, 2001; BARBOSA, 2010), enquanto conceito central nas investigações desenvolvidas no campo da Educação Infantil, tem significado as crianças como seres humanos dotados de ação social (portadores de história, capazes de múltiplas relações e produtores de formas culturais próprias) e afirmado a infância como uma categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída – atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Na esteira dessa discussão, o presente trabalho, a partir do campo dos Estudos da Criança, tem como objetivo analisar os usos do conceito de Pedagogia da Infância em algumas investigações brasileiras que discutem o cotidiano na Educação Infantil.

Tendo em vista que o conceito de Pedagogia da Infância é histórico e mutável, produzido e reproduzido nas contingências de cada tempo-espaço, compreendemos que tal conceito é constituído por 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 (ROCHA, 1998, 2001; BARBOSA, 2010). Por essa razão, afirmamos que o campo enunciativo da Pedagogia da Infância consiste em uma composição de múltiplos saberes e poderes submetidos a disputas teóricas na área da Educação Infantil. Isso significa que não se trata de um todo coerente, de efeitos previsíveis, totalitários ou independentes, mas de um conjunto de dispersões, considerando que não há uma unidade teórica dada previamente.

Essas inquietações se justificam nos argumentos de Camozzato (2012), quando afirma que a Pedagogia constrói fronteiras, traça, produz e erige, pelo fato de se encontrar diretamente implicada nos processos que tornam adultos e crianças sujeitos de determinado tempo, em um contexto definido e situado. Isso porque, em cada momento histórico, aparecem condições de possibilidade que

fazem com que os modos de educar as crianças sejam descritos de maneiras diferentes.

Dessa forma, metodologicamente inspirados na pesquisa de Alboz (2012), realizamos um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2010-2017 em três universidades públicas brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O motivo da escolha de tais instituições foi terem potentes grupos de pesquisa sobre Educação Infantil, representados pelas orientações em nível de pós-graduação das seguintes professoras: Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS), Eloisa Acires Candal da Rocha (UFSC) e Ana Lúcia Faria Goulart (UNICAMP). Nesse sentido, o foco de nosso levantamento foi especificamente pesquisas orientadas pelas referidas professoras e que operam com o conceito de Pedagogia da Infância ao discutir o cotidiano na Educação Infantil. Nossa intenção, no decorrer das análises, foi visibilizar os usos do conceito de Pedagogia da Infância e sua produtividade no contexto de disputas que caracterizam o campo da Educação Infantil.

A partir da constituição do *corpus* de análise (seis teses e nove dissertações de mestrado que tomam a Pedagogia da Infância como campo de pesquisa na Educação Infantil), definimos a Pedagogia da Infância enquanto eixo articulador e realizamos a análise de conteúdo do material (BARDIN, 2010) selecionado. Primeiramente, mapeamos as implicações do conjunto composto. Posteriormente, por meio da leitura do material, definimos as quatro unidades analíticas, com base nas quais classificamos as pesquisas.

A primeira unidade, *participação infantil*, abrange os seguintes trabalhos: 1) *Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na Educação Infantil* (VASCONCELOS, 2010); 2) *Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da Escola Infantil* (GOBBATO, 2011); 3) *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância* (VARGAS, 2014); 4) *Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e os adultos no contexto da Educação Infantil* (PEREIRA, 2015). A segunda unidade, *cultura de pares*, contempla os seguintes trabalhos: 1) *Culturas infantis = crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde)* (SANTOS, 2010); 2) *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas* (PEREIRA, 2011); 3) *Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis = "é uma história escorridinha"* (SILVA, 2012). Já a terceira unidade analítica, *corpo*, inclui: 1) *Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico raciais, corporais e de gênero* (GAUDIO, 2013); 2) *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância* (BEBER, 2014); 3) *"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequeninas na Educação Infantil* (SANTIAGO, 2014); 4) *Mas a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas* (MAFRA, 2015). Por fim, a unidade *ludicidade* compreende: 1) *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções* (SIMÕES, 2015).

Esclarecemos de antemão que, com as análises, não tivemos a intenção de responder o que é a Pedagogia da Infância, mas evidenciar como tal Pedagogia vem sendo tomada como vetor de mudanças na educação das crianças pela sociedade contemporânea. Além disso, o nosso intuito foi questionar as condições de emergência dessa concepção de Pedagogia e de exercício de verdade anunciados por ela, considerando os enunciados veiculados em pesquisas acadêmicas na área da educação que a acionam como conceito central. Posicionando-nos em uma vertente externa de análise, acreditamos que o conceito de Pedagogia da Infância tem respondido a uma série de transformações de demandas de ordem política, econômica e social que o tem circundado. Desse modo, entendemos que esse conceito tem uma história e que, por essa razão, deve ser compreendido como algo que está em constante mutação (CAMOZZATO, 2012). Corroborando a discussão, cabe destacarmos as palavras de Gallo (2008, p. 43), quando afirma que

> o conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento, ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto ele também é produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos, e sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.

Com base nas contribuições do referido autor, é possível afirmamos que o conceito de Pedagogia da Infância é um produtor de discursos que veiculam modos de educar as crianças na contemporaneidade.

Esclarecemos que, após a apresentação das considerações iniciais, o presente trabalho está organizado em três seções. Na primeira seção, intitulada *O conceito de Pedagogia da Infância e seus efeitos no campo da Educação Infantil*, descrevemos o contexto de discussão no qual foi cunhado o conceito de Pedagogia da Infância. Além disso, apresentamos os efeitos de tal conceito no que diz respeito à produção de pesquisas no campo da Educação Infantil brasileira. Na segunda seção, cujo título é *Os usos do conceito de Pedagogia da Infância em pesquisas acadêmicas brasileiras*, evidenciamos a produtividade do referido conceito para a sustentação de discussões cujo foco central é a ação das crianças e suas relações com as comunidades culturais das quais fazem parte. A seção trata da análise de um conjunto de pesquisas com crianças, as quais demonstram, a partir de minuciosos trabalhos etnográficos, a importância de que as crianças sejam vistas e respeitadas em sua alteridade. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

O CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E SEUS EFEITOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos que possibilitaram a emergência do conceito de Pedagogia da Infância foram as teses de Faria (1993) e Rocha (1999). A peculiaridade de am-

bas as pesquisas foi a interlocução profícua com os estudos da sociologia da infância, os quais, a partir da década de 1990, em nosso país, passaram a ser utilizados como referências importantes nas investigações acadêmicas sobre a Educação Infantil. Faria (1993) e Rocha (1999) foram marcantes no campo de estudos da Educação Infantil no Brasil pelo fato de terem indicado a necessidade de se construir uma Pedagogia específica para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas.

O foco de investigação de Faria (1993) foi os parques infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante os seus primeiros anos de funcionamento (1935-1938), na gestão de seu idealizador, Mário de Andrade. Em sua pesquisa, a referida autora defendeu o argumento de que a experiência do Parque Infantil Mário de Andrade poderia contribuir com elementos para o conhecimento da criança brasileira e, sobretudo, para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Por essa razão, Faria (1993) defendeu o argumento de que deveria ser construída uma Pedagogia de Educação Infantil fundamentalmente não escolarizante, que passasse a incorporar pesquisas de várias áreas do conhecimento, tendo em vista o conhecimento da criança em ambiente coletivo na produção das culturas infantis.

Na mesma perspectiva teórica, porém com outro foco analítico, Rocha (1999), orientanda de doutorado de Ana Lúcia Goulart de Faria na Faculdade de Educação da Unicamp, realizou um estudo sobre a pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Para tanto, analisou a produção científica apresentada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), da Associação Nacional de História (ANPUH), da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no período 1990-1996. Rocha (1999) teve como objetivo investigar pesquisas que tinham como foco a Educação Infantil, traçando sua trajetória e mapeando perspectivas para a consolidação de um campo particular na área da educação, o qual nomeou como Pedagogia da Infância.

A partir da construção do conceito de Pedagogia da Infância, Rocha (1999) marcou uma diferença importante da Educação Infantil em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontando que tais etapas se diferenciam sensivelmente devido à função social que distingue uma da outra. O argumento defendido é o de que, enquanto a escola é um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, a instituição de Educação Infantil tem como fim a complementaridade em relação à educação recebida pelas crianças em seus respectivos contextos familiares. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e, como objeto fundamental, o ensino nas diferentes áreas de conhecimento, através das aulas, a creche e a pré-escola têm como sujeito as crianças e, como objeto, as relações educativas traçadas em um contexto de vida coletiva (ROCHA, 1999).

Nesse sentido, a Pedagogia da Infância, desde a sua emergência, foi entendida como uma espécie de “divisor de águas” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa distinção foi vista, na época, como imprescindível no

delineamento do caráter pedagógico das creches e pré-escolas. Isso porque, de acordo com essa proposta, a Educação Infantil passou a ser definida como um espaço não escolar, já que não seria seu objeto ensinar conteúdos. Além disso, Rocha (1999) destaca, em sua pesquisa, que tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental possuem peculiaridades que devem ser abordadas em suas especificidades.

Partindo desses pressupostos, Rocha (1999, p. 62) enfatiza que o objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a "própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais". Desse modo, com base no mapeamento realizado em sua investigação sobre as pesquisas produzidas sobre a Educação Infantil no Brasil, enfatiza o predomínio do conhecimento psicológico como referência para o delineamento das intervenções educativas no trabalho com as crianças e manifesta sua preocupação com a necessidade de construção de "uma pedagogia que corresponda à infância inteira, aberta e solta" (ROCHA, 1999, p. 140). A autora defende que a Educação Infantil deve garantir que as crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponham a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis. Isso porque a Pedagogia da Educação Infantil somente será consolidada à medida que os direitos das crianças passarem a ser considerados como núcleo de sua prática (GONÇALVES, 2015).

Diante do panorama apresentado, convém destacarmos as contribuições de Barbosa (2010) para o conceito de Pedagogia da Infância. Trata-se de um verbete, elaborado pela referida autora, que retoma aspectos marcantes para que o conceito, a partir dos anos 2000, passasse a ser acionado nas pesquisas acadêmicas da área de Educação Infantil e tivesse ressonância nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, assim como nas orientações legais, endereçadas a esta etapa educacional, conforme poderá ser observado a seguir.

> A Pedagogia da Infância constitui-se de 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. Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, e que, no Brasil, estão representadas pelos Pioneiros da Educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Se as pedagogias ativas centradas na criança, estabeleciam à crítica a pedagogia tradicional a partir dos conhecimentos sobre a criança produzidos pelas investigações do campo da biologia e da psicologia evolutiva, uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma 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, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma cate-

> goria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião, etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1999). No Brasil, a elaboração teórica acerca da Pedagogia da Infância teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - Constituição Nacional (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). As discussões sobre as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil sedimentaram os princípios daquilo que será, posteriormente, instituído como Pedagogia da Infância (FARIA, 1999; ROCHA, 1999). A consolidação de uma perspectiva pedagógica assim denominada: Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos (BARBOSA, 2010, p. 130).

A partir da exposição do verbete, é possível afirmarmos que, contemporaneamente, o reconhecimento da relevância do conceito de Pedagogia da Educação Infantil tem ocorrido à medida que se tornaram cada vez mais recorrentes pesquisas que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança; a presença da criança, cada vez mais cedo, em instituições educativas, sejam elas creches ou pré-escolas; e, sobretudo, a pertinência de que se pensem os modos como têm se organizado as práticas pedagógicas na Educação Infantil (GONÇALVES, 2015).

Na mesma direção, Rocha, Schumaker e Buss-Simão (2016) defendem que a Pedagogia da Infância, para além de um conceito acadêmico, pode se tornar efetiva no campo das práticas da Educação Infantil desde que os professores reconheçam a horizontalidade da relação educativa das crianças como partícipes dessa relação e dos direitos das crianças a um projeto educativo que estabeleça a mediação entre as culturas infantis e as culturas mais amplas. Para tanto, as referidas autoras argumentam que a crítica à antecipação da escolarização das crianças na Educação Infantil não se refere a nenhum tipo de negação da função de formação intelectual das crianças e da apropriação de outros saberes. O que reivindicam, com a defesa da consolidação de uma Pedagogia da Infância, é que exista o adensamento e a diversificação das experiências infantis a partir de uma imaginação pedagógica que dê conta das demandas contemporâneas.

De acordo com tais colocações, convém esclarecer que a Pedagogia da Infância, tanto no campo das pesquisas como no das práticas pedagógicas, opera com base em uma dimensão praxiológica, pelo fato de entender que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Pesquisadores e professores envolvidos com a Pedagogia da Infância partem do princípio de que a prática é decorrente da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais (ROCHA; SCHUMAKER; BUSS-SIMÃO, 2016). Eis o desafio colocado pela Pedagogia da Infância.

OS USOS DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA INFÂNCIA EM PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS

A partir das indicações de Bardin (2010), seguimos sequencialmente três etapas para a realização da análise do conteúdo das pesquisas que constituíram o *corpus* investigativo. Inicialmente, realizamos a pré-análise dos dados, selecionando, nas bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades anteriormente citadas, as teses e dissertações defendidas no período 2010-2017, as quais seriam analisadas. Na segunda etapa da investigação, realizamos a leitura das pesquisas, destacando as ideias principais de cada uma delas. Posteriormente, com base nas leituras realizadas e com a definição da Pedagogia da Infância como eixo central de análise, definimos quatro unidades analíticas: participação infantil, cultura de pares, corpo e ludicidade.

Ao término da definição das referidas unidades, realizamos o agrupamento das pesquisas e destacamos nelas os usos do conceito de Pedagogia da Infância. Nessa etapa, percebemos que a Pedagogia da Infância é tratada em todas as pesquisas como campo de estudos no qual os autores situam suas investigações; porém, observamos que tal conceito ainda se encontra desarticulado de indicações para o trabalho dos professores nas escolas. Esse fato ratifica as críticas que vêm sendo tecidas ao conceito de Pedagogia da Infância como sendo um conjunto de princípios desarticulados do trabalho desenvolvido no contexto das instituições de Educação Infantil. De forma alguma, estamos questionando a validade das pesquisas analisadas, já que as consideramos, em seu conjunto, como extremamente importantes para o avanço epistemológico na área da Educação Infantil. Por outro lado, salientamos a necessidade de que as pesquisas situadas no campo da Pedagogia da Infância deixem de ser mensagens codificadas para os professores que atuam nas escolas e efetivamente apresentem proposições de ação política, ética e pedagógica nos estabelecimentos educacionais, pois existe um investimento público nesses estudos e uma crescente demanda dos professores.

Desse modo, prosseguindo a discussão, passamos a apresentar as análises. Inicialmente, convém destacarmos que as investigações de Vasconcellos (2010), Gobbato (2011), Vargas (2014) e Pereira (2015) constituíram o primeiro grupo de pesquisas, classificadas a partir do tema da *participação infantil*. Foi possível identificar, nas referidas pesquisas, a recorrência da temática da participação dos bebês e crianças pequenas em relação à "uso dos espaços na Escola de Educação Infantil" (GOBATTO, 2011), às "primeiras experiências de aprendizagens" (VARGAS, 2014), aos "processos de socialização com os adultos" (PEREIRA, 2015) e às "relações pedagógicas" (VASCONCELOS, 2010) estabelecidas no contexto institucional.

Os trabalhos investigativos realizados pelas referidas pesquisadoras foram todos desenvolvidos com base no campo teórico dos estudos da Sociologia da Infância, em intersecção com outras áreas, como Filosofia e Psicologia. Metodologicamente, as pesquisas foram desenvolvidas por meio de um trabalho

de campo etnográfico em Escolas de Educação Infantil, registrando, através de fotografias, vídeos e diário de campo, as ações e relações participativas dos bebês e das crianças pequenas nos contextos institucionais. Outro fato importante a ser destacado é que a maioria das pesquisas do primeiro grupo de análise foi realizada com bebês, com exceção de Vasconcelos (2010), a qual focalizou as crianças pequenas em seu estudo. Esse fato ratifica o argumento de que as crianças, desde a mais tenra idade, participam ativamente nos espaços sociais em que estão inseridas.

As contribuições das referidas pesquisas em relação à Pedagogia da Infância, sem dúvida alguma, são de suma importância para que seja pensada a agência das crianças no cotidiano das instituições, como pode ser observado nos excertos a seguir.

> A participação da criança exige o reconhecimento do adulto quanto aos modos de ser, agir e sentir das crianças como legítimos modos de ser, agir e sentir o mundo. Exige compreender que ser um sujeito social de direitos é ser um ser humano imerso socialmente, que tem direitos que lhe devem ser assegurados (VASCONCELOS, 2010, p. 161).

> 1) a participação dos bebês não ocorre homogeneamente, com todos fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo, mas sim uma simultaneidade heterogênea; 2) os bebês participam por meio das múltiplas linguagens, as quais muitas vezes passam desapercebidas ao olhar do adulto; 3) os bebês são ativos nas ações e relações das quais participam com seus pares, com crianças maiores ou outros adultos (GOBATTO, 2011, p. 203-204).

> [...] com relação às ações dos bebês pude perceber que era através de suas observações ativas, e também seguindo as decisões dos adultos e/ou de seus pares, que participavam das atividades no cotidiano. Deste modo, posso dizer que os bebês se transformaram, por meio da apropriação de sua participação contínua nessas atividades (PEREIRA, 2015, p. 232-233).

A partir do exposto, é importante destacar a relevância do reconhecimento do adulto em relação aos bebês e às crianças pequenas como sujeitos sociais. Isso porque as crianças se comunicam por meio de múltiplas linguagens que possibilitam suas ações e relações em suas comunidades culturais. Por outro lado, as crianças necessitam de espaços institucionais de respeito, acolhimento e, sobretudo, promoção de oportunidades de participação contínua na vida cotidiana das instituições educacionais.

Prosseguindo a apresentação das análises, ressaltamos que a temática da *cultura de pares* foi a tônica do segundo conjunto de pesquisas mapeadas, como será evidenciado nas transcrições de excertos das pesquisas a seguir.

> [...] a produção cultural das crianças esteve fundada nas relações sociais. Agindo juntas criaram uma comunidade, regida por regras, valores, conhecimentos e interesses próprios. Nesse sentido, foi nos processos de ação coletiva, nos espaços de cooperação, solidariedade, conflito, disputa, rejeição, negociação, estratégias de participação e

> controle que as crianças constituíram sua comunidade cultural, estruturando o que chamamos de culturas infantis. (PEREIRA, 2011, p. 199).
>
> Na sua intensa produção, as crianças não põem de lado a realidade social, cultural e material que as envolvem. Por sua capacidade e autonomia em construir culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos, as crianças atribuem identidade cultural às ações, perfazendo culturas com significados (SANTOS, 2010, p. 192).
>
> Os dados desta pesquisa demonstram que as HQs fazem parte da cultura material da infância de muitas crianças, e que estas não são apenas formas de distração inúteis; mas ao contrário constituem-se em suportes para aspectos simbólicos das culturas infantis, em que meninos pequenos e meninas pequenas estão a compartilhar entre si e com suas famílias; daí então a necessidade que se coloca de ampliarmos pesquisas que tratem desta relação crianças e linguagens das HQs, tendo como interlocutoras principais as próprias crianças, no intuito de conhecer e compreender melhor tais culturas (SILVA, 2012, p. 210).

Pereira (2011) focalizou a sua pesquisa no estudo das relações que crianças bem pequenas (de um ano e meio a dois anos) estabelecem entre si. A pesquisadora destacou a agência das crianças nas relações que elas estabelecem cotidianamente com seus pares na escola em que realizou a pesquisa. Em tal perspectiva, salientamos o caráter inovador da investigação, por evidenciar que crianças bem pequenas também são produtoras de culturas de pares. Elas produzem culturas de pares não somente pela oralidade, mas através de outras formas de linguagem, como ações convidativas, de rejeição, de conflito, reprodutivas, compartilhadas, de “sozinhez” e relações de amizade (PEREIRA, 2011).

Santos (2010) e Silva (2012) também compuseram o conjunto de pesquisas do grupo sobre culturas de pares, tendo em comum o fato de suas investigações se centrarem em crianças maiores. A investigação de Santos (2010) descreve as brincadeiras das crianças nas ruas e no cotidiano de um jardim de infância na cidade da Praia, capital de Cabo Verde, na África. A pesquisadora mostra como a rua se constitui em um espaço educacional, no qual as crianças de diferentes idades interagem, produzindo culturas de pares. As culturas produzidas pelas crianças evidenciam uma hibridação nas diversas formas em que meninos e meninas se apropriam de repertórios advindos de brinquedos e brincadeiras (SANTOS, 2010).

A aposta de Silva (2012), em sua pesquisa, foi a investigação da produção de culturas no contato de crianças de três a cinco anos com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs). Para tanto, o foco de suas análises foi as produções gráficas das crianças, tendo em vista a compreensão dos modos como estas se apropriam dos códigos dos quadrinhos, o que deles reproduzem, inventam ou reinventam a partir desse contato (SILVA, 2012). Nesse contexto, as HQs são vistas pela pesquisadora como parte da cultura material da infância, podendo constituir-se, portanto, em potentes suportes para aspectos simbólicos das culturas infantis.

Destacamos o caráter inovador do conjunto de investigações apresentadas, pelo fato de abordarem o tema das culturas produzidas pelas crianças com as brincadeiras realizadas na rua (SANTOS, 2010), da apropriação e reinvenção de HQs (SILVA, 2012) e também da agência social de crianças bem pequenas (PEREIRA, 2011) na escola, aspecto nem sempre considerado quando se trata de tal temática. Além disso, salientamos que essas pesquisas, por se tratarem de etnografias, fundamentadas teoricamente no campo da Sociologia da Infância, contribuem indefectivelmente para que possamos pensar, enquanto professores e pesquisadores, na importância de que as crianças sejam respeitadas em sua alteridade, por meio da valorização das culturas de pares produzidas por elas.

A terceira unidade de análise foi constituída por um grupo de pesquisas que enfocavam, mesmo que de modo indireto, a temática do *corpo*. Corpo e relações étnico-raciais (GAUDIO, 2013; SANTIAGO, 2014), corpo e movimento (BEBER, 2014) e corpo e ações regulatórias (MAFRA, 2015) foram a tônica das pesquisas que agrupamos na terceira unidade, como poderá ser observado a seguir.

> A racialização penetra nas subjetividades das crianças pequenininhas negras e não negras de modo a estabelecer padrões e meios de interpretação do mundo. Este processo é construído interseccionado com outros marcadores sociais de diferença, não existindo uma fronteira delimitada entre a expropriação da humanidade de um sujeito com base na racialização e a construção de outros enquadramentos normativos relativos a estratificação de classe, ao sexismo, ao adultocentrismo (SANTIAGO, 2014, p. 111).

> Com o propósito de observar e analisar as relações sociais que as crianças efetivam com seus pares e com os adultos quanto a temática étnico-racial, evidenciamos outros aspectos estruturantes das interações: a dimensão corporal e de gênero. Nessa discussão, assumimos que a corporeidade humana é produto das relações sociais e culturais construídas num plano individual e coletivo. Assim, procuramos analisar de que modo as crianças demonstravam suas experiências com o corpo, tentando aproximar nossas observações das linguagens e dos significados que a diversidade corporal, de gênero e de raça possui na relação das crianças com seus pares e adultos (GAUDIO, 2013, p. 211).

A partir da leitura dos excertos transcritos, destacamos o acento marcadamente político das pesquisas que versam sobre as relações de corpo e relações étnico-raciais, por problematizarem os modos como se institui uma “pedagogia da branquitude” (SANTIAGO, 2014) nas escolas de Educação Infantil, tentando capturar e produzir as crianças dentro de um determinado contexto de relações desiguais. Trata-se da inscrição de um determinado modo de ser, de conviver e de se relacionar, o qual, conforme Gaudio (2013) e Santiago (2014), é inscrito nos corpos das crianças desde a sua entrada na escola. Essa inscrição é marcada por uma “hierarquização social capitalista”, fundamentada em um processo de racialização (SANTIAGO, 2014) ainda muito pouco discutido no cotidiano das escolas de Educação Infantil que diariamente recebem as crianças.

Enfatizando as relações entre corpo e movimento, e corpo e ações regulató-

rias, Beber (2014) e Mafra (2015) salientam o corpo das crianças como produtor de sentidos, aspecto que pode ser evidenciado nos excertos na sequência.

> As observações das crianças me permitiram ver e perceber que as rotas de movimentação se configuram numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e que na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral, mas num jogo simbólico no qual as ações assumem um papel fundamental no processo de comunicabilidade e o movimento uma centralidade maior que a fala nos processos de interação (BEBER, 2014, p. 176).

> Cabe também considerar que as formas regulatórias, característica essencial das sociedades modernas, marcam também a educação institucionalizada oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade. Mesmo constrangidas com as imposições de normas e regras criadas pelos sujeitos de mais idade, as crianças rompem com o poder instituído, subvertem a lógica dos adultos e também imprimem sua alteridade, colocando-se como sujeitos que, apesar de viverem submetidos a formas regulatórias que demarcam seu ritmo de vida, conseguem manifestar seus interesses por meio de estratégias diversas e de formas criativas (MAFRA, 2015, p. 241).

Através de uma pesquisa etnográfica com crianças de 2 a 3 anos, Beber (2014) define as rotas de movimentação das crianças a partir de uma sequência de ações que a pesquisadora defende como sendo representativas da interpretação das crianças sobre o mundo. Para a autora, é com base nas rotas de movimentação que as crianças se comunicam, evidenciando a potência de aprendizagem que o corpo em movimento possui.

Por outro lado, Mafra (2015), de forma sensível e peculiar, apresenta os processos regulatórios a que os corpos das crianças de 3 a 5 anos são submetidos em uma Escola de Educação Infantil. O inusitado da pesquisa em questão é o fato de que, além de enfatizar as regulações sofridas pelas crianças no âmbito institucional, Mafra (2015) descreve os processos de resistência das crianças, por meio de uma ordem instituinte emergente dos acordos produzidos entre os pequenos. Em suma, as pesquisas do terceiro grupo de pesquisas tratam de um corpo que é histórico e que, portanto, é produzido nas contingências espaciais, temporais e culturais do nosso tempo.

Por fim, a última unidade de análise, *ludicidade*, é representada pela pesquisa de Simões (2015), intitulada: *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções*. A pesquisadora, através de sua investigação, evidencia como as crianças, a partir das interações com os adultos e outras crianças, significam espaços da Escola de Educação Infantil. Para tanto, pelo uso de descrições densas, emergentes de seu diário de campo e narrativas fotográficas, Simões (2015) mostra o quando o elemento lúdico compõe os momentos de interação das crianças. A pesquisadora defende que é por meio das relações sociais decorrentes das brincadeiras que as crianças se apropriam e significam os espaços da escola.

Porém, para que isso seja possível, conforme a pesquisadora, é preciso que

o professor aprenda a “observar o que acontece no cotidiano, considerando que nada é banal” (SIMÕES, 2015, p. 181), pois isso possibilitará que os espaços sejam preenchidos com “empatia para com as coisas das crianças” (SIMÕES, 2015, p. 181). Isso significa que “parar para observar, para pensar, para rever pedagogias e didáticas, será necessário se quisermos que nossas escolas respeitem e acolham as crianças e suas infâncias” (SIMÕES, 2015, p. 186). Eis o desafio que se coloca aos professores e pesquisadores da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do panorama analítico apresentado no trabalho, é possível inferir que o conceito de Pedagogia da Infância contribui para que se reflita sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Por outro lado, ainda é necessário que os pesquisadores invistam na tradução dos princípios apresentados em suas investigações em indicadores de ação pedagógica nas Escolas de Educação Infantil. Pôde-se perceber, com as análises, que as pesquisas com crianças nas Escolas de Educação Infantil têm crescido exponencialmente e contribuído para o avanço epistemológico da área. Porém, existe pouca interlocução entre as análises apresentadas, as críticas ao trabalho realizado nas escolas e a elaboração de proposições que auxiliem efetivamente os professores a avançarem em suas práticas. As pesquisas ainda se situam dentro de um contexto acadêmico, com uma linguagem codificada aos professores das escolas. Nesse sentido, a Pedagogia da Infância tem sido citada nas pesquisas enquanto campo de estudos, mas consideramos que a mesma está longe de ser vista como possibilidade de ação prática dos professores.

Além do exposto, outro aspecto que despertou a nossa atenção foi o fato de que as pesquisas analisadas, ao focalizarem o cotidiano, evidenciam a importância da participação das crianças nas decisões que dizem respeito as suas vidas nas instituições. Isso significa que o trabalho investigativo tem mostrado a importância da agência social das crianças, por meio da participação, da produção de culturas infantis e de manifestações contrárias às regulações impostas pelos adultos, com a constituição de uma ordem instituinte emergente dos acordos e interações realizados pelos pequenos na vida cotidiana. Porém, mais uma vez, destacamos que é importante que os pesquisadores avancem em relação às críticas que tecem às Escolas de Educação Infantil e à prática dos professores, mostrando a eles a viabilidade de que sejam produzidos outros modos de educar as crianças. Afinal, somos nós, pesquisadores e professores da Educação Infantil, que efetivamente produzimos as pedagogias. Nesse sentido, se as pedagogias são por nós produzidas, elas também podem ser por nós reinventadas. Eis o desafio que colocamos aos leitores do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBOZ, Lilian. **Sobre infância e poder:** o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010? 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 15-20.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Loyola, 2010.

BEBER, Irene Carillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias:** formas, ênfases e transformações. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
GAUDIO, Eduarda Sousa. **Relações sociais na Educação Infantil:** dimensões étnico raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês: os diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil:** avanços, desafios e tensões. Curitiba: Appris, 2015.

MAFRA, Aline Helena. **“Aqui a gente tem regra pra tudo”:** formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. 252 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. **Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e os adultos no contexto da Educação Infantil**. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

_____. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____; LESSA, Juliana Schumaker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da investigação às práticas**, Lisboa, Portugal, v. 6, n. 1, p. 31-49, jan./mar. 2016.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequeninas negras na Educação Infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Dijanira Noemy Vieira Lopes. **Culturas infantis:** crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da praia (Cabo Verde). 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Marta Regina Paulo. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis =** “é uma história escorridinha”. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **De mãos dadas com as crianças pequenas**

pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VARGAS, Gardia Maria Santos. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado. **Você vai ter que aprender a desobedecer!** A participação das crianças na relação pedagógica. 2010. 190 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DA CRECHE PARA PRÉ-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM ANÁLISE

Luciane Frosi Piva
PPGEdu - UFRGS
luci.piva@gmail.com

Rodrigo Saballa de Carvalho
FACED – UFRGS

DOS COMEÇOS E INSPIRAÇÕES DA PESQUISA

Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada no ano de 2016 para obtenção de título de Especialista em Coordenação Pedagógica (UFRGS) e recebeu o nome de: Transições, Rupturas e Continuidades na Educação Infantil. A pesquisa surgiu pelas inquietações sobre como as crianças vivem as transições e pela mudança na legislação, que lançou o desafio aos municípios de criar estratégias para a ampliação de vagas a todas as crianças da pré-escola.

Nesse sentido, a partir do campo dos Estudos da Criança, a pesquisa abordou as concepções de coordenadores pedagógicos da rede municipal de Novo Hamburgo (NH/RS) sobre os processos de transição da creche para pré-escola vivenciados por crianças que frequentam a Educação Infantil nas escolas municipais. Para isso, o trabalho teve como objetivos: investigar e analisar aspectos das transições, rupturas e continuidades ou descontinuidade dos processos; formas como as crianças/infâncias são compreendidas por estes profissionais de ambas as etapas e a maneira como tem sido pensada/construída a inserção das crianças na pré-escola nos prédios das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Em face disso, considerei os referenciais teóricos relacionados ao tema entrelaçados pelas Normativas Legais e apoiados em concepções de autores italianos que defendem uma pedagogia diferenciada, que contribui para elucidar as diferentes possibilidades de viver os processos de transição entre a creche e a pré-escola. Dessa forma, conceituo criança(s), infância(s), transições, continuidade e espaços da escola da infância como aportes para o processo de transição.

Tendo como base dados empíricos gerados junto aos coordenadores pedagógicos, abordo as categorias de análise referentes às práticas de continuidade da Educação Infantil (EI) nos prédios das escolas de Ensino Fundamental (EF). Essas são análises importantes, a fim de tornar esse trabalho mais uma possibilidade de leitura e de reflexão sobre o tema.

Ainda, a partir da análise do conteúdo dos questionários, evidencio as rela-

ções entre as respostas e as concepções de infância(s), de processos de transição e da compreensão da continuidade dos processos de aprendizagem.

DAS CONCEPÇÕES CONECTADAS AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Compreendo o conceito de transição como um processo complexo da vida das crianças, que, a partir das concepções dos profissionais ouvidos, reverbera ou não em ações planejadas e acolhedoras que qualifiquem esse momento. Além disso, por considerar que no Brasil estamos reinventando uma pedagogia da infância, leio os autores Carla Rinaldi (2012; 2013; 2014; 2016), Aldo Fortunati (2009) e Gianfranco Staccioli (2013) que nos ajudam a refletir sobre o tema por proporem uma escola da infância acolhedora, que não só vê as crianças como sujeitos com necessidades, mas como sujeitos únicos e com direitos compartilhados com as famílias e professores. Ainda, são autores que corroboram concepções de infância(s), de imagem de criança rica, forte e poderosa, de espaços que acolham essa especificidade da EI e das relações importantes que nesse lugar se estabelecem.

Nessa perspectiva, Rinaldi (2012) defende a escola como lugar - não apenas ambiente ou espaço - com as marcas das crianças e do seu protagonismo, como espaço para a investigação e a construção do conhecimento. Da mesma forma, a escola deve ser pensada como um lugar em que as conexões de vida aconteçam, mesmo que as crianças da pré-escola estejam frequentando o prédio da escola de EF, pois elas possuem o direito ao atendimento de qualidade para sua especificidade. Ademais, as crianças são cidadãos do mundo, que precisam ter garantidos seus direitos de estar na escola, de aprender e de viver a infância de forma saudável, feliz e respeitosa como merecem. Tal esforço busca possibilitar que as crianças sejam compreendidas por suas especificidades, pois possuem esses direitos assegurados nas normatizações, além de pensar sobre os processos de aprendizagem das crianças de uma etapa para outra e de um espaço para outro.

Nesse contexto, vê-se a importância de se refletir sobre as ações que tratam dessas passagens tão complexas. Muitos municípios, inclusive Novo Hamburgo, mesmo que atendessem turmas de pré-escola em EMEF, a partir da Lei do direito e da obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos, Lei 12.796 (BRASIL, 2013), ampliaram a demanda de atendimento com a abertura de mais turmas de pré-escola nesses espaços. Diante disso, cada município vem criando estratégias de políticas públicas para atender a infância e aumentar o atendimento da EI, como definem seus planos municipais de educação. Pode-se dizer que o ciclo da infância se ampliou no espaço dos prédios das EMEF, alternativa que gerou inquietações e insegurança, mesmo que de formas diferenciadas, a cada segmento da comunidade escolar: equipes diretivas, professores, crianças, estudantes, familiares e funcionários.

Diante do exposto, importa dizer que a Resolução CNE/CEB n. 5 (BRASIL,

2009), em seu Art. 10, afirma que as instituições que atendem a EI "devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação", com a garantia da "[...] continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...]". (BRASIL, 2009a, p. 22). Prosseguindo com o propósito, a Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2010), em seu Art. 18, Inciso III, § 2º, ressalta que a transição entre as etapas da Educação Básica e as suas fases requer "[...] articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento". (BRASIL, 2010, p. 07).

Nesse sentido, os desafios lançados pelas normatizações tornam claro para a escola a necessidade de planejar a continuidade dos processos de aprendizagem, seja organizando condições de espaços, tempos e materiais, seja garantindo que o caráter lúdico da educação para o ensino permaneça. Da mesma forma, esse processo torna-se um desafio explicitado pela Resolução CNE/CEB n. 5 (BRASIL, 2009), em seu Art. 8°, quando enfatiza que a proposta das instituições de EI "[...] deve ter como objetivo garantir à criança [...] 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, 2009a, p. 02). Esses direitos, mesmo se tratando de normatização da EI, precisam ser discutidos pelas EMEF que recebem a EI em seus espaços. Da mesma forma, eles precisam ser efetivados nas propostas das EMEF e nas formas de garanti-los às crianças, ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera quando afirma que "[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo". Isso significa que essa nova etapa precisa ser construída "[...] com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico". (BRASIL, 2018, p. 51).

Do mesmo modo, o texto da BNCC (BRASIL, 2018), assim como enfatiza a perspectiva de integração entre a EI e o EF, propõe uma organização em campos de experiência para a EI, enfatizando que neles circulam saberes e experiências das Áreas de Conhecimento. Ou seja, esse documento destaca fundamentos importantes para que as crianças vivam processos de continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica e, como finalidade, ressalta a importância de "[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...] em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil". (BRASIL, 2018, p.61).

Diante disso, cabe salientar que essa perspectiva envolve uma concepção de infância(s) que se efetiva em práticas que deem continuidade às experiências das crianças. Dessa forma, podemos nos perguntar: Infância ou infâncias? Infâncias, no plural, por tratarmos de culturas da infância? As crianças produzem cultura, porque dão o seu sentido ao mundo, vivem situações diferenciadas de

vida em contextos diferenciados, “[...] mas a infância não é uma fase apartada da vida ou da identidade humana. A infância é uma metáfora adorável para descrever as possibilidades da humanidade”. (RINALDI, 2012, p. 314). Nesse sentido, sobre “[...] As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso”. (BRASIL, 2009c, p.22).

Com isso, as instituições de EI ocupam na sociedade o lugar de produtoras e de divulgadoras de uma cultura em defesa da infância, em um compromisso político e social para garantir as especificidades das infâncias. Como adultos, precisamos ver as crianças como seres sociais e ajudá-las a conviver nessa sociedade que nossa cultura produziu. Por sua vez, o percurso de escutá-las requer tempo, nem sempre fácil para nós, mas que elas têm e que a escola deveria igualmente ter, em um “contexto de escutas plurais”. (RINALDI, 2014).

Em face dessas questões, fazemos política em todos os espaços que ocupamos enquanto cidadãos e profissionais da educação. A cada gesto que evidenciamos em relação às crianças e às infâncias, saímos em defesa de uma concepção e, consequentemente, assumimos uma atitude política. Dessa forma, a perspectiva da continuidade dos processos da creche para a pré-escola, motivo dessa pesquisa, necessita reverberar em práticas que considerem essa concepção de criança e infância(s). Nessa perspectiva, respeitar os direitos das crianças significa criar um contexto de escuta no sentido mais pleno, em um agir ativo, em uma postura de investigação, para tentar se colocar na perspectiva da criança e quais hipóteses ela está construindo. (STACCIOLI, 2013).

Outrossim, essa escuta envolve acreditar na criança com uma imprevisível capacidade de expressar-se ativamente e construtivamente e vê-la como uma imagem forte vinculada à ideia de negociação, de comparação entre os distintos pontos de vista e de respeito. Assumindo essa imagem de criança, nosso papel de adulto se transforma, pois nossa ação se desenvolve sobre a organização de contextos estruturantes, sem estímulos diretos no fazer da criança, mas sobre a capacidade de reconhecimento das diferentes atitudes de condutas dela, deixando a ânsia de conduzi-la para atuações precisas e pré-definidas. (FORTUNATI, 2009). Nessa perspectiva, atividades de cópia, de desenhos impressos e estereotipados, preenchimento de linhas ou exercícios de prontidão se distanciam muito da concepção de criança.

Com isso, escutar e conceber a criança sob essa perspectiva significa refletir sobre o sentido da escola como lugar que participa da procura de sentido das crianças e de significados compartilhados e nos perguntarmos: “como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, do que encontram, do que vivem?” Essa é uma pergunta central, que a criança continua se fazendo quando frequenta e quando sai das instituições e que contribui para avançarmos em práticas qualificadas na escola da infância. (RINALDI, 2014, p. 81).

A partir disso, podemos crer que somos seres de transição. Desde que nascemos, passamos por diversos momentos de transição que podem ser tanto transições positivas - que nos trazem alegrias e sentimentos gratificantes-, como negativas, frustrantes e marcantes. Para a criança, não parece ser diferente: ela

passa por inúmeros momentos de transições, podendo ser elas transições do cotidiano ou das práticas sociais na família, como ser deixada em outro ambiente aos cuidados de estranhos ou iniciar a frequentar uma escola de vida coletiva.

Dessa forma, ao ingressar no espaço da escola, as transições parecem tomar proporções desafiadoras para as crianças. Tudo se torna diferente e novo como da primeira vez. Se separar da família por alguns momentos, dividir a atenção de adultos e crianças, se sentir segura com os vínculos que começam a se estabelecer, tomar iniciativa, aceitar o toque e o ser tocado, enfim, são inúmeras experiências desafiantes para um ser que já é, que está em desenvolvimento e que inaugura situações no mundo. Nesse contexto estão envolvidos os adultos, em especial os membros de cada família e os profissionais que atuam na escola, que devem estar preparados para receber crianças tão pequenas, talvez, em suas primeiras experiências de viver uma jornada na escola e de vida coletiva.

Isso posto, as crianças merecem adultos preparados com estratégias claras, organizadas e confiantes para essa "ambientação" (STACCIOLI, 2013). Esse momento deve ser tratado com muito cuidado e precisa levar em conta ainda o "respeito aos tempos e modos que cada criança tem ao efetuar essa passagem da situação familiar para a escolar". Ademais, precisamos ter claro que as crianças são diferentes, reagem e utilizam estratégias diferentes para a superação desses momentos e, desta forma, criar "normas rígidas e iguais para todas" torna-se inviável. (STACCIOLI, 2013, p. 133).

Por sua vez, a primeira transição que a escola precisa se preocupar é o sucesso no acolher e na adaptação das crianças em seus primeiros dias na escola. Para isso, é preciso planejar o contexto, a estética desse lugar, as entrevistas, as reuniões e os horários da adaptação para cada turma. Tudo isso deve ser feito com muita segurança e com conhecimento do por que fazer, pois uma adaptação suave também tranquiliza os pais que, em geral, dividem com os filhos a ansiedade da separação, inclusive por desconhecerem o que acontecerá na escola. (STACCIOLI, 2013).

Nesse contexto, os primeiros dias na escola são fundamentais para o sucesso desse início de relação, envolvida pela confiança, escuta sensível e pelo contexto de escuta, que se perpetuarão durante os demais dias dessa relação. Essa escuta ocorre no nível mais elevado, em diálogo, em atenção e em relação às crianças por parte dos adultos, oferecendo-lhes um apoio vigoroso, amoroso, firme e paciente. (RINALDI, 2012). Além disso, essa é uma escuta ativa de todos, no sentido de assumir uma postura de investigação do adulto se colocando na perspectiva da criança que está querendo entender os mecanismos da linguagem e tentando compreender quais hipóteses a criança está construindo. (STACCIOLI, 2013).

Staccioli (2013, p. 25) relaciona essa postura de escuta com um tipo de acolhimento que "[...] é um método de trabalho, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo" que significa "[...] mais que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o seu interlocutor". (STACCIOLI, 2013, p. 38). Nesse caso, o ouvinte se torna cada adulto que

faz parte desse processo, e o interlocutor, cada criança que está chegando e explorando os espaços e novas situações desse momento de transição. Esses são adultos atentos e confiantes para refinar cada vez mais as suas competências para ler as situações, comportamentos e acontecimentos. Da mesma forma, surge um projeto educativo em que a regra fundamental é *"estar ao lado das crianças"*. (STACCIOLI, 2013).

Assim, tanto o processo de transição como os processos de aprendizagem das crianças, de um dia para o outro, de uma turma para a outra, de uma escola para outra, se constituem e se complementam. Em face disso, há a continuidade de pensamentos e ações no sentido de que a "continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele; um "projeto de vida" [...] acima de tudo, *continuidade* como um *direito da criança* e como *qualidade*." (RINALDI, 2012, p. 191, grifo nosso).

Como se compreende, à escola compete criar espaços para uma pedagogia relacional, de modo a investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo, em um processo que proponha parceria e trabalho coletivo. Nesse contexto, o adulto deixa de ser o centro para compartilhar, entre os adultos e as crianças, o seu planejamento em um contexto de protagonismo relacional que permita dar sustentação e qualificação às recíprocas expectativas entre adulto e criança e que ative um círculo virtuoso de trocas, mesmo que tenhamos a certeza de que a criança é competente para criar relações, para se comunicar e para viver. (BRASIL, 2009c; RINALDI, 2012).

Nesse cenário, a relação escola família se consolida em situações privilegiadas. Ou seja, os pais entram na escola e colaboram, são portadores de ideias e tecem as relações. Além disso, o bem-estar da criança na escola está "[...] estritamente ligado à relação que os educadores conseguirão estabelecer com seus familiares". (STACCIOLI, 2013, p. 149). Pensando nisso, o espaço precisa ser gerador de experiência, pois, quando sinaliza uma atenção de escuta das necessidades das crianças, antecipa – apoia – o cuidado da relação e da interação do adulto com as crianças dentro do contexto educacional. Essa experiência exige estar em relação com oportunidades organizadas e estruturantes, oferecidas e sustentadas pelo adulto. (FORTUNATI, 2009).

Dessa forma, os ambientes planejados para as crianças desenvolverem brincadeiras e para acolher atividades lúdicas podem ter materiais simples, mas reais e funcionais. Por sua vez, eles precisam ser ambientes com objetos adequados à autonomia das crianças, pois, quanto melhor as coisas estiverem organizadas e calculadas sob medida para elas, menor será a necessidade de intervenção direta dos adultos em uma riqueza do viver o cotidiano. O adulto poderá extrair dessas cenas lúdicas, se quiser, temas para programar atividades e experimentos em vários campos de experiência. Importa salientar que reagimos de acordo com os lugares e situações em que estamos vivendo, e as crianças não são diferentes: se o ambiente é confuso, produz situações confusas; se muito rígido, desvia comportamentos; se muito vazio, se torna desmotivador, por isso ele precisa ser preparado para enviar sinais identificáveis às crianças. (STACCIOLI, 2013, p. 32).

Essa “[...] organização do ambiente de vida é um dos compromissos fundamentais do educador, para dar à criança a possibilidade de fazer suas escolhas, utilizar os objetos de acordo com suas capacidades, seguir as ideias com tempos e modos pessoais”. (STACCIOLI, 2013, p. 155). Para essa perspectiva, tal atitude significa um modo de agir que respeita os percursos evolutivos pessoais de cada criança e, consequentemente, leva o professor a modificar sua postura de acreditar no seu papel de “aquele que deve ensinar” e a rever a ideia de que as crianças devem produzir “coisas”. Ou seja, esses são ambientes que podem ser chamados de “cantos”, em que as crianças consigam vivenciar o faz de conta, vivenciar papeis e a brincadeira simbólica, imitativa, administrar e elaborar seus sentimentos e emoções, aprender por meio da experiência. (STACCIOLI, 2013, grifo do autor).

Para que fosse possível compreender os processos de transição e a continuidade ou não das aprendizagens das crianças da educação infantil, apresento os processos metodológicos e o público escolhido para essas análises.

DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico de pesquisa qualitativa considerou que a rede de ensino investigada, em 2011, após encontros de formação de professores e coordenadores pedagógicos, elaborou projeto intitulado: “*Ritos de Passagem - Transições dentro da escola, entre as escolas municipais e demais redes de ensino*”. O projeto surgiu da problemática da transição das crianças da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental e objetivava dar continuidade a aprendizagem das crianças na perspectiva do cuidado, das interações e da brincadeira, realizando ações que viabilizassem o sucesso deste processo. Além disso, pretendia oportunizar um espaço de socialização das expectativas, dúvidas, angústias, desejos e ansiedades causados pelos desafios diante do novo, por parte de todos os envolvidos, garantindo o processo de transição para todos os segmentos das escolas.

Dessa forma, à luz desse projeto, cada escola passou a elaborar um plano de ação com objetivos e metas para este processo de transição específico: a despedida das crianças da EI para o EF e o recebimento delas. No entanto, a partir de 2016, o olhar e o foco mudaram. De uma ação isolada, relacionada à transição, essa proposta passou a ser reconhecida como um projeto abrangente, com olhar de acolhimento a todos os momentos na escola, se transformando com novas perspectivas e recebendo o novo título de: “*Acolhimento Permanente na escola*”, muito inspirado pela concepção de acolhimento de Staccioli (2013).

Metodologicamente, tornou-se pertinente realizar a pesquisa com os coordenadores pedagógicos que realizam a frente desse trabalho, na perspectiva desse projeto, pois contribuiriam com os objetivos pretendidos. Dessa forma, utilizei como recurso metodológico questionários semiestruturados, respondidos por 21 coordenadores pedagógicos (10 de Escolas Municipais de Educação Infantil

(EMEI) e 11 de EMEF), dos 25 instrumentos entregues. Elaborei seis questões que contemplassem os objetivos da pesquisa para compor os questionários. Importa dizer que a primeira questão que compunha esse instrumento foi distinta ao coordenador pedagógico de EMEI do de EMEF. Após essa etapa, passei a analisar as respostas que apresento de forma sintetizadas.

DAS CONCEPÇÕES DOS COORDENADORES EM ANÁLISE E CONCLUSÕES

Tendo como base as respostas dos coordenadores pedagógicos aos questionários, abordo as análises realizadas. No entanto, destaco que relatar e analisar sentimentos aliados a concepções desses profissionais, além de proporcionar a teorização do trabalho de educação da escola, possibilita olhar para o cotidiano de nossas ações. Observamos, então, práticas que constituem uma pedagogia de escola que acolhe as diferenças, as peculiaridades, as pessoas, a vida dentro e fora de seu espaço e que enlaça pontes entre as etapas da educação - mesmo quando a escola for pensada para o ensino. Vemos também ações que constituem essa pedagogia de escola que envolve suas peculiaridades e rupturas inevitáveis, mas que, apesar disso, necessitam ser planejadas, para que, talvez, amenizadas, ampliem a garantia de experiências em interações e brincadeiras pelas crianças.

Através da compilação das respostas, foi possível dizer que: a) os coordenadores divergem quanto a concepção de infância; b) existe a necessidade de espaços formativos nas escolas para problematizar as práticas de transição; c) percebe-se a necessidade de maior investimento pedagógico no projeto de acolhimento permanente instituído nas escolas e nas suas estratégias como forma de qualificar os processos de transição.

Em se tratando das respostas dos coordenadores das EMEF quanto ao que compreendem por infância, chama atenção o fato de que, em nenhum momento, o termo infâncias foi mencionado. Ao contrário, destacam a infância como fase, etapa, início, passagem da vida e de desenvolvimento físico, psicológico e comportamental e em permanente construção, divergindo do conceito da rede de ensino. No entanto, o brincar e o lúdico tornam-se presentes em sete falas em que consideram que as crianças pequenas precisam viver a continuidade das aprendizagens permeadas de sentidos lúdicos. Além disso, alguns enfatizam a curiosidade como característica da criança e o desejo de saber, bem como o caráter lúdico das brincadeiras na infância.

Por outro lado, a conquista da autonomia e o reconhecimento da criança com capacidade de negociação são enfatizados. Da mesma forma, é salientado, também, como a escola se torna um espaço relacional importante na construção do sujeito. Os discursos realçam o quanto precisamos planejar essa chegada das crianças que frequentavam um ambiente próprio para elas, a EMEI, a um espaço da escola da infância. Esse espaço precisa dar conta do potencial das crianças pequenas, nas suas especificidades de EI, que difere do EF, situação que, mui-

tas vezes, a própria EMEI necessita ainda se desafiar a pensar para avançar.

Nesse sentido, os coordenadores reconhecem que o desafio é garantir às crianças, de qualquer idade, que suas infâncias e direitos de estar na escola sejam reconhecidos e valorizados com a mesma qualidade. Da mesma maneira, ressaltam que cada sujeito deve ser visto como único e capaz de aprender e que é preciso dar atenção a esse momento para repensar suas propostas, suas práticas e seus espaços. Desse modo, salientam que o repensar do atendimento às crianças é urgente no atual contexto, em que as crianças pequenas estão nos prédios da escola dos "grandes". A situação em questão, ao mesmo tempo, amplia nosso olhar aos benefícios de elas estarem nesse lugar e nos faz perceber a necessidade de serem proporcionados espaços, tempos e materiais organizados intencionalmente e que garantam seus direitos de crianças. Além disso, os coordenadores reconhecem o quanto esse lugar necessita ser adequado para as aprendizagens e para as continuidades do aprender, do relacionar-se, do experimentar e experimentar-se com sentido.

Os coordenadores pedagógicos, tanto das EMEI quanto das EMEF, compreendem que a transição precisa e acontece na maioria das escolas. A EMEF busca realizar essa organização com ações para que a transição das crianças que chegam da EMEI flua de forma tranquila e qualificada. Dessa forma, a preocupação de ambos os profissionais, nesse processo de transição, significa, muito antes de pensar em como acolher a criança no novo espaço, pensar em ações de articulação entre as escolas, envolvendo os profissionais que se despedem e os que acolhem.

No entanto, dentre os coordenadores das EMEI, metade aponta dificuldades nesse processo, mesmo que outros relatem que o projeto da rede existe e que é realizado na escola. Dentre as dificuldades apontadas para a efetivação desse processo, estão a demanda de trabalho, o tempo e as demandas das famílias. A principal dificuldade está no planejamento e execução de ações de articulação com as EMEF, como: dar prioridade a esse momento, discutir e planejar juntos o processo de transição e conciliar datas, além de realizar contato com algumas escolas para marcar as reuniões e/ou integrações. De certa forma, essas declarações ressaltam uma concepção de que a transição ocorre como um momento isolado, apenas ao final do ano e de responsabilidade apenas do coordenador pedagógico.

Em relação aos coordenadores da EMEF, essa visão fragmentada do processo pouco aparece, apesar de alguns apontarem a demanda de trabalho e o tempo como dificuldades desse processo. Ao contrário do grupo anterior, destacam a boa relação com as EMEI e o quanto as ações que realizam são significativas e importantes para a efetivação da transição das crianças. Tais ações são permeadas por: conversas com a EMEI de origem das crianças sobre os processos que as envolvem; visitas das crianças da EMEI às EMEF antes do ano letivo; acolhimento das novas famílias ao visitarem com as crianças os espaços da EMEF e conhecerem a proposta da escola; planejamento de conversas entre os coordenadores para tratar de casos específicos e visitas até as EMEI para conversar com os pais das crianças que ingressarão na escola, vendo esse processo como contínuo.

Muitas são as ações apontadas como importantes a serem realizadas na tran-

sição das crianças de uma escola à outra para que a ruptura seja menos brusca, e muitos são os desafios que se cruzam e se entrelaçam nas demandas desse processo. No entanto, ações de acolhimento de todos os envolvidos, bem como a organização dos espaços e a concepção de escuta são de responsabilidade de cada um dos profissionais e das parcerias que cada instituição realiza. Importa considerar que as ações de acolhimento na escola da infância, que atendem as crianças até 12 anos, nos coloca no lugar de relação do acolher a todos.

Nesse contexto, um processo de acolhimento, de troca, de escuta e de divisão de sentimentos é essencial para o diálogo que se inicia a cada ano letivo e se estende durante esse período. Esse processo funciona como um sistema de ir e vir entre as pessoas e as escolas de origem e de destino das crianças a cada ano e dentro de cada instituição. Ações que envolvem esse movimento ficam claras em algumas falas dos coordenadores, ao declararem que essa proposta necessita de planejamento, engajamento e atos de cuidado, carinho e atenção com as relações. Além disso, uma das declarações feitas demonstra a preocupação no estabelecimento de vínculos que, muitas vezes, no dia a dia burocrático da escola, se perde, mas que, nesse processo, precisa ser recuperado.

Da mesma forma, a etapa da adaptação das crianças surge nas respostas dos coordenadores quando acrescentam que, para que seja efetiva, além desse acolhimento amplo e contínuo, é necessário acolher a insegurança das famílias que precisam sentir-se seguras em deixar seus filhos em outro espaço, que, em seus pontos de vista, são grandes demais, com crianças maiores, com propostas diferentes, com expectativas e preocupações quanto à adaptação dos filhos. Desse modo, são inquietações que perpassam na fala de muitos dos profissionais, especialmente, a preocupação em construir uma relação de segurança com os responsáveis pelas crianças, para que se sintam bem acolhidos.

Por sua vez, o coordenador pedagógico, nesse processo de transição, é o principal articulador das ações para dar conta do envolvimento de todos e da tomada de consciência do que se faz. Porém, ele não é o único agente, pois esse precisa ser visto como um processo de responsabilidade de todos e durante todo o ano. Tal ação é enfatizada por muitos na pesquisa, e, inclusive, esse processo reflexivo surge como proposta e como necessidade para o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Além de destacarem como lidam com as preocupações e demandas das famílias das crianças que saem e que chegam, os sujeitos da pesquisa responderam como percebem esse processo nos docentes que se despedem e que recebem essas crianças pequenas. Os coordenadores das EMEI destacaram que observam os professores que se despedem das crianças com boas expectativas em relação ao processo, pois eles planejam, se envolvem e contribuem no processo de transição, mesmo que alguns se preocupem em fazer bem apenas à despedida das crianças, como uma única ação. Já os coordenadores das EMEF relataram que percebem, entre boas expectativas, certa ansiedade nos professores, seja para conhecer a criança, seja para dar continuidade ao trabalho ou para realizar comparações entre crianças que vem da EMEI e que vem de casa, o que chama atenção para uma visão de criança e de EI.

Entretanto, duas respostas se diferem: uma tratando de uma concepção de criança capaz, e outra de uma visão de criança que chega preparada para seguir uma rotina, facilitando o trabalho do professor, como tarefa da EI. Nesse sentido, essa última, mesmo que enfatize a importância de que o processo de transição possa ter maior sucesso pelo fato das crianças conhecerem o ambiente escolar e seu funcionamento, enfatiza uma criança doutrinada. Durante muito tempo, a EI cumpriu o papel de homogeneizar os comportamentos das crianças ou prepará-las para tornarem-se "bons alunos" para a escola fundamental. No entanto, o grande desafio é o de como pensar e como realizar uma escola concebida para a universalização, para socializar e ensinar a todos, para cumprir também o papel de educar na singularidade. (BRASIL, 2009c, grifo do autor).

Para isso, a concepção da importância do planejamento e da organização de espaços de qualidade que deem conta das expectativas das famílias, das possibilidades de múltiplas experiências pelas crianças e das suas potencialidades fica clara em muitas declarações dos coordenadores. Eles enfatizam que conhecer os espaços novos, do próximo ano, pelas crianças, torna-se fundamental para que o processo de transição como um todo se efetive. Dessa forma, mesmo que não tenham sido questionados em relação a essa problemática, o assunto surgiu nas respostas e tornou-se relevante compor o referencial e evidenciar sua relação ao processo de transição.

Além disso, pensar na organização dos espaços e tempos para acolher as crianças pequenas envolve muito mais que planejar e dispor de cantos, com materiais em quantidades suficientes e que possibilitem brincadeiras de faz de conta e imaginação, mas envolve pensar todos os espaços da escola como acolhedores e promotores de relações adequadas. Da mesma forma, fica evidente em muitas das afirmações dos coordenadores a compreensão de que a escola precisa garantir, na continuidade da EI na escola da infância e como proposta pedagógica, a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças pequenas. Isso é claro, pois percebe-se a articulação dos profissionais que atuam tanto na EMEI como na EMEF e a sua preocupação em dar continuidade ao que as crianças já sabem e querem descobrir e em utilizar estratégias conjuntas dos adultos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, apenas trocar informações e avaliações das crianças pouco auxilia para que seja garantida essa continuidade. Além de tal movimentação, torna-se necessário o conhecimento do trabalho uns dos outros, no caso a EMEI da EMEF e vice-versa. Percebe-se essa visão e preocupação quando os coordenadores relatam a expectativa dos professores em relação à passagem das crianças, que é acompanhada da consciência da necessidade de estudo desse processo por todos, a fim de avançar em estratégias e ações. Dessa forma, quem ganha são as crianças, especialmente, na mudança de práticas.

Em vista disso, em se tratando de responder aos objetivos que propus, posso afirmar que, apesar das dificuldades apresentadas pelos coordenadores pedagógicos, suas colocações demonstram consciência de que esse processo ocorre nas escolas e depende de articulações planejadas e de ações pertinentes em relação aos fatos descritos para que as crianças vivam múltiplas experiências,

repletas de interações e brincadeira, eixos norteadores do currículo na EI em qualquer escola.

Coordenadores suscitam demandas significativas a serem pensadas e trabalhadas. Essa situação torna fundamental articular as continuidades e processos entre essas duas etapas e dentro da própria EMEF. Desafio posto a esse município - enquanto rede de ensino - de realmente criar espaços de diálogo, trocas e estudos de conceitos apresentados nessa pesquisa, de concepções e ações pedagógicas que sejam capazes de perceber as infâncias com as quais trabalha-se pelo viés de uma pedagogia da infância acolhedora e relacional em todas as ações da escola, na busca de transformar essa escola de ensino numa escola de aprendizagem. (RINALDI, 2012).

Como foi visto, parece existir consciência por parte de todos na busca por tornar essas rupturas na vida das crianças o mais positivas possível, com os menores graus de descontinuidades, mesmo sabendo que as crianças possuem alta capacidade de adaptação. Acredito que, para isso, conceber uma ideia de criança potente e construtiva de seu próprio conhecimento faça toda a diferença em qualquer espaço educativo, por entender que essa criança necessita de cuidados, de afeto, de amor, mas, precisa ser olhada como potente; potente em suas capacidades de ser humano capaz. (RINALDI, 2012, p. 305). Da mesma forma, tomar consciência do que se faz e porque se faz, por parte dos adultos, torna-se fundamental em todo e qualquer processo de transição das crianças pequenas nos diferentes espaços em que transitarão em sua vida escolar.

Evidentemente, aos coordenadores pedagógicos, cabe atuar na formação continuada dos professores - atribuição essencial nesse papel -, criando espaço para confrontos e ou estranhamentos, a fim de consolidar uma proposta de EI nos prédios das EMEF que garanta experiências ricas e potentes de significado, assim como dizem ocorrer na EMEI. Com isso, desejo que possamos, cada vez mais, vermos a escola “[...] como um fórum, um lugar de encontro e de diálogo, onde a cultura é desafiada”. (RINALDI, 2012, p. 343).

Finalizando, sem fechar portas, posso afirmar que o referencial teórico selecionado para essa pesquisa foi muito rico e atingiu o objetivo de se entrelaçar com as Normativas Legais e os dados analisados. Desse modo, Rinaldi (2012) nos pergunta: “então qual é o segredo?” O segredo, talvez, seja o de abrir espaços formativos para estranhamentos das práticas consolidadas e para a inauguração de novas possibilidades, fortalecendo a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. E ele, talvez, envolva também uma escola como espaço da pesquisa, em que todos refletem a cada dia sobre as maneiras por meio das quais aprendem e constroem o conhecimento; assunto que instiga outras pesquisas e outros desdobramentos a partir dessa análise e estudo, pois nada é acabado ou se esgota em si mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

_____. Congresso Nacional**. 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. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** Bases para Reflexão sobre as orientações curriculares. MEC / COEDI, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.>. Acesso em: 06 out. 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância. Porto Alegre, 2009.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Acolhimento permanente na escola.** Novo Hamburgo, 2015.

RINALDI, Carla**. Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Tornando Visível a Aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: PHORTE, 2014.

RINALDI, Carlina. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

A CRIANÇA E O CONHECIMENTO

Márcia Helena Santos Curado
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
marciahscurado@gmail.com

Rosane Cândida de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

O texto que ora se apresenta é um recorte sobre a produção e a apropriação de conhecimentos cotidianos e científicos, situado no contexto do projeto de pesquisa "O que as crianças pensam sobre o mundo? a partir da análise das estratégias das crianças participantes durante os momentos de diálogo com as pesquisadoras. Assim, objetiva-se, por meio de uma análise teórico metodológica, responder em quais momentos, com quais estratégias e a partir de quais referências as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores. A análise se sustenta nas aproximações dos conceitos de linguagem, signos, instrumentos, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, da Teoria Histórico-Cultural representada por Vygotssky (1998, 2000) articulada aos demais interlocutores estudados no contexto da pesquisa.

A investigação desta temática, tecida nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância - GEPCEI, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tem as crianças como sujeitos da pesquisa, ao entender que elas dialogam e produzem sentidos sobre a realidade que as circunda. Assim, problematizar a questão da criança na relação com o conhecimento, é também problematizar e investigar a infância.

Durante os momentos vividos entre as pesquisadoras e as crianças, observou-se que elas produzem e se apropriam dos conhecimentos utilizando estratégias variadas que propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que caracterizam os seres humanos e são constituídas na relação com a cultura e a história. Observou-se, também, que por meio de instrumentos e signos, produzidos socialmente, foram propiciadas mediações entre as crianças e o mundo, pois o psiquismo não está dado desde que elas nascem. Ele se constitui pelas matizes sociais, amalgamado ao contexto histórico e cultural no qual as crianças estão inseridas, a partir das interações que estabelecem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nas rodas de conversa que foram planejadas pelas pesquisadoras e também gravadas para posterior transcrição, as crianças se mostraram muito animadas com a participação e muitas vezes queriam falar ao mesmo tempo. Para instigar as falas das crianças, as pesquisadoras levaram pequenos filmes que eram passados a cada encontro com elas, a fim de fomentar o debate e os comentários, possibilitando que os saberes e conhecimentos das crianças viessem à tona.

Nesse sentido, afirma-se que a produção de conhecimentos acontece desde

que as crianças se inserem nesse mundo, em busca de compreendê-lo e também a si mesmas. Afirmar as crianças como produtoras de conhecimento implica em reconhecer minimante três características delas: a) a força da experiência estética de produzir com os sentidos: a visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato; em outras palavras seria dizer que as luzes, os cheiros, os sabores, os diferentes sons e o toque estão presentes; b) a capacidade de se espantarem e questionarem o real que as rodeiam; c) a potencialidade de se apropriarem e transformarem a cultura quando vivenciam o mundo físico e social por meio das interações e brincadeiras. Conhecer é um processo que faz o homem se inserir no mundo e se perceber enquanto parte deste mundo. As crianças pequenas estão ávidas por conhecer, aprender e compreender o mundo físico e social.

É por meio das interações que são estabelecidas relações com o mundo, as quais são sempre mediadas culturalmente, pois este não se dá a conhecer de modo direto. E, é por isso que Vygotsky confere especial importância ao trabalho, pois é por meio dele que a cultura, enquanto produção humana, constitui as formas eminentemente humanas de pensar, agir e se relacionar socialmente com pessoas e objetos.

Em todos os contextos sociais, as crianças, desde muito pequenas, são movidas pela curiosidade de aprender, mediadas pelos artefatos materiais e simbólicos da cultura:

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

No curso do desenvolvimento, as crianças vão se apropriando dos modos de pensar humanos, à medida que internalizam os signos próprios de sua cultura. Nesse processo de humanização as crianças vão ampliando suas funções psicológicas, que deixam de ser elementares e vão se complexificando, num processo dialético, em que a instituição educacional pedagógica tem um papel fundamental, à medida em que propicia produção e apropriação dos conhecimentos de diferentes naturezas, cotidianos e científicos. Ressaltando-se que os conhecimentos científicos impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

> Parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação de conhecimentos se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade da instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil (MACHADO, 2001, p.26).

No que concerne a essa etapa da educação, denominada educação infantil, compreende-se que ela possui uma função social, política e pedagógica, que a configuram como um espaço de aprendizagem que assegure às crianças a igualdade de oportunidades e o acesso aos bens culturais, sobretudo os conhecimentos científicos.

No entanto, esse caminho que leva a apropriação dos conhecimentos científicos têm como ponto de partida os conhecimentos espontâneos, que tem origem na vida cotidiana, nas diferentes vivências das crianças, em seus saberes e suas experiências diárias que engendram uma série de hipóteses sobre o mundo e sobre si mesmas. Os conhecimentos cotidianos criam um arcabouço psíquico que se entrelaçam aos conhecimentos científicos, constituindo as funções psicológicas da criança.

Os conhecimentos científicos, estruturados e sistematizados pelas instituições educacionais pedagógicas, expressam relações definidas historicamente pelos seres humanos. Sua produção e apropriação requerem um processo sistematizado que se dá no âmbito educacional, na confluência com os conhecimentos cotidianos.

Para que haja apropriação do conhecimento científico se faz necessária a construção de um processo intencionalmente planejado em situações de ensino que possibilitam o desenvolvimento e a ampliação das funções psicológicas superiores. Para que essas situações de ensino sejam culturalmente significativas, pressupõe-se que a criança seja compreendida como sujeito competente e produtora de cultura. O que não implica em ensimesmá-la, mas considerar sua condição humana.

Ao analisar os diálogos das crianças com as pesquisadoras, percebe-se a confluência entre os conhecimentos cotidianos e científicos, na tentativa de produção de significados e de compreensão do mundo. Para melhor exposição do que está afirmado aqui, traz-se alguns trechos dos diálogos entre crianças e pesquisadoras para analisarmos a questão do conhecimento. De que modo as crianças vão produzindo e se apropriando; quais são as estratégias e a partir de quais referencias os conhecimentos se articulam?

> Pesquisadora: e eu quero saber o que vocês sabem das estrelas.
> P.: Eu sei que elas brilham e ficam grudadas na lua e no telescópio dá pra vê elas lá em cima. Dá pra vê pertinho!
> Pesquisadora: E você já viu um telescópio?
> P.: Não, nunca vi.
> M: Eu tenho um!
> Pesquisadora: P., então como você sabe o que é um telescópio?
> P.: é porque eu já assisti na televisão.
> M.: Eu também.
> (Data: 18/05/2017)

Esse trecho nos faz pensar sobre as mediações mais relevantes na produção de conhecimentos das crianças, já que a instituição educacional pedagógica é compreendida como o lugar privilegiado para a elaboração de conhecimentos científicos, uma vez que requer sistematicidade, rigor, lógica e tais conhecimen-

tos são expressos por princípios e leis. Vygotsky (2000) chama a atenção para a importância da instituição educacional no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento conceitual:

> [...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (p. 244).

Todavia, o que as crianças expressam de conhecimentos sobre “as estrelas” faz referência ao “telescópio” que foi visto na televisão. Ressalta-se que no contexto dessa pesquisa a televisão foi citada muitas vezes pelas crianças como veículo de conhecimento, (re)velando sua relevância na apropriação de conhecimentos por elas e também lhe conferindo um papel importante na vida social. Nesse contexto, a televisão representa para as criança uma estratégia e um referencial para conhecer e explicar o mundo e seus fenômenos.

Em outro momento de diálogo sobre os dinossauros, as crianças apresentaram as conexões existentes entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, demostrando que eles se articulam na tentativa de produzir significados e modos de compreender o mundo:

> A. C.: os dinossauros existiram, aí veio o vulcão, aí os dinossauros não viram, aí queimou o rabo do dinossauro, aí eles morreram. Aí veio o corpo de bombeiro. E levou eles embora para enterrar embaixo da terra.
> M: eles estão em baixo da terra.
> P.: Oh tia tá errado. Os dinossauros tentaram correr, mas não conseguiram. Aí tinha lava para todos os lados. Aí tinha uma poça de lava e eles caíram e pegou neles.
> L.: Porque eles não subiram em uma pedra? Heim?
> P.: Na pedra eles iriam ficar assim (fez com o corpo um movimento bem encolhido).
> A. C.: A Pedra não derrete no fogo.
> P.: Mas pedra derrete, até ferro derrete no fogo.
> M.: Metal derrete.
> A.C.: Derrete é madeira.
> P.: Deixa eu falar, deixa eu falar.
> L.: Até uma pessoa derrete na lava
> Pesquisadora: A lava derrete as coisas?
> L.: Menos a água.
> L.: Porque lava é feita de fogo.
> Pesquisadora: Lava é feita de fogo, E aí, o que apaga o fogo?
> Todos: A água!
> Pesquisadora: Será que fogo derrete pedra?
> A. C.: Não
> L.: Derrete!
> Pesquisadora: Então se eles tivessem subido na pedra, eles teriam se salvado?
> S.: Não, porque a lava pode subir assim (faz o movimento com as mãos), e pegar nas patas dele.

G.: As lavas podem encher.
Pesquisadora: Pode encher muito? E se encher muito o que acontece?
A. C.: É, mas se a lava entrar e passar para o outro lado, não queima a pedra.
Pesquisadora: Então as lavas queimaram todos os dinossauros?
A. C.: Mas, as patas não queimam.
Pesquisadora: Sim ou não?
P.: Mas, o rabo deles é grande, então queima o rabo e eles morrem.
Pesquisadora: Mas, porque a gente não acha mais dinossauros?
A. C.: Só não queimaram os ossos.
M.: Porque os dinossauros morreram.
Pesquisadora: Morrem todos não é?
G.: Isso! E foram lá pra terra.
Pesquisadora: Lá pra terra onde?
G.: Lá embaixo.
L.: Os ossos também derreteram.
M.: Mas, eles estão enterrados.
(Data: 18/05/2017)

Nas tentativas de dar sentido para o desaparecimento dos dinossauros na terra as crianças criam hipóteses pautando-se em conhecimentos do cotidiano, conforme observa-se quando uma criança traz para o debate que o corpo de bombeiros levou os dinossauros para serem enterrados debaixo da terra. Essa relação que agrega os conhecimentos cotidianos e científicos está presente em todo o diálogo acima, expressa nas hipóteses que matizam realidade, fantasia, ludicidade, criação, imaginação e cognição. Ressalta-se também que há poesia e sensibilidade nas explicações das crianças.

Ora uma criança abre a possibilidade dos dinossauros terem se salvado subindo em pedras, depois refutam a possibilidade para afirmar que os dinossauros não tiveram chance diante do fogo: “mas, o rabo deles é grande, então queima o rabo e eles morrem”. Nesta afirmação também está evidente a imagem mental que elas têm de um dinossauro como um animal grande e de rabo comprido, é uma explicação pautada no empírico, na observação e na comparação.

É preciso compreender que os conhecimentos cotidianos abrem caminho para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, numa dinâmica complexa, onde um exerce influência sobre o outro. Ao produzir as explicações e hipóteses sobre o desaparecimento dos dinossauros há muito mais que fala como expressão de pensamento.

Tem-se como premissa nessa pesquisa compreender a criança como sujeito ativo, constituído na e pela linguagem, e na interação com outras crianças e adultos. A criança é pessoa integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo, em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

> Embora, se esteja analisando apenas as falas ou a linguagem das crianças, acredita-se que estas expressam suas emoções e significados e guardam muito mais que fica por ser desvelado. Esses guardados também compõe a teia produzida, pelas crianças, repleta de sentidos em busca de compreender o mundo que vivenciam. Corroborando

> com essa análise se esclarece que a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir as palavras com o pensamento, como se fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma (JOBIM E SOUZA, 1994, p.129).

Para Vygotsky (1998) é na interação com o outro que acontece a comunicação. Isso ocorre porque a transição do pensamento para a palavra tem de passar pelo significado e, como sempre, há algo oculto no que dizemos (vontades, necessidades, emoções); a compreensão envolve o verbal e o não verbal, que se encontra somente na interação com o outro. Falando o sujeito tem consciência para si e para o outro, e é capaz de produzir e trabalhar em grupo e em cooperação, e faz isso utilizando diferentes linguagens.

No diálogo a seguir uma das crianças sente necessidade de expressar o que sabe utilizando outros recursos além da linguagem oral. Elas reconhecem no desenho uma forma de representação do real.

> Pesquisadora: Onde ficam as estrelas?
> P.: Na lua
> G.: No céu!
> A. C.: È no céu
> P.: Abraçado na lua!
> Pesquisadora: Que horas que a gente vê as estrelas?
> Todos: À noite!
> Pesquisadora: Como são as estrelas?
> P.: Brilhantes!
> A. C.: São amarelas!
> L.: E tem esse formato (e faz com o dedo sobre a mesa o formato da estrela).
> (Data: 18/05/2017)

Ao serem questionadas sobre o que fariam no encontro com as pesquisadoras, as crianças manifestaram conhecimento acerca da linguagem escrita, reconhecendo sua importância para “aprender” além de demostrar que reconhecem diferentes linguagens no contexto educacional.

> P.: Assistir um filme, falar sobre as coisas, e brincar, e vê livro e aprender.
> S.: Tia, a gente podia ler os livros pra aprender todas as coisas.
> P.: Mas eu não sei ler.
> (Data: 18/05/2017)

Ao buscar conhecer o mundo e apresentar suas explicações as crianças interagem com ele utilizando diferentes linguagens, que são intercambiáveis entre si, as quais podem ser compreendidas como sistemas simbólicos porque são constituídos por signos. Falar, ouvir, contar, representar, desenhar, ler e escrever são ações expressas na interação das crianças e não acontecem de forma isolada. São expressões permeadas de diferentes linguagens que as crianças utilizam no meio social, mediadas ou não, pelos adultos. Faz-se necessário re-

conhecer que as linguagens apresentam duas dimensões indissociáveis; elas são formas de expressão e comunicação da cultura, da ciência e do cotidiano ao mesmo tempo em que são objetos de conhecimentos que nas instituições educativas precisam ser compreendidas de forma intencional.

Diante do exposto é que se afirma que os conhecimentos devem ser produzidos e apreendidos pelas crianças não a partir de um verbalismo que implica numa repetição de conceitos e antecipação artificial de conteúdos em nome da garantia de aprendizagem. Para conhecer é preciso que a criança possa vivenciar, experimentar e sentir de diferentes formas, as situações culturalmente significavas sobre o mundo físico e social propostas intencionalmente nas instituições educacionais pedagógicas.

Na educação infantil, as crianças ampliam suas funções psicológicas, que passam a ser usadas deliberadamente. A atenção e a memória passam a ser controladas e tornadas conscientes, o que amplia as possibilidades de produzir e apreender os conhecimentos e recriá-los. Por isso, a criança passa a fazer muitas conexões entre o que já sabe e o que os colegas falam, estabelecendo nexos entre os diferentes discursos de cada um. Além disso, as crianças começam a fazer generalizações que favorecem o desenvolvimento mental e ampliam a capacidade de aprender.

Nos diálogos que ocorreram entre as crianças e destas com as pesquisadoras, muito se percebe sobre a presença delas no mundo, sobre a forma como elas espelham o mundo e dão significado às suas percepções. São essas percepções que, de modo sincrético, permitem às crianças se perceberem enquanto sujeitos desse mundo, ao mesmo tempo em que aprendem.

Ao dialogarem sobre os animais, o dinheiro, o trabalho, suas emoções e sentimentos, vão levantando hipóteses, numa dinâmica interpessoal, que, aos poucos, vai se configurando em intrapessoal, o que possibilita a produção de conhecimentos. Nessa dinâmica, a imaginação, a fantasia, a reificação, a construção de hipóteses, a comparação, a classificação e demais funções psicológicas superiores, vão se ampliando, complexificando e tornando-se cada vez mais conscientes pelas crianças, o que possibilita uma conduta autorregulada e uma interferência maior no mundo físico e social.

Ademais, a fala, a linguagem verbal expressa na palavra, é um elemento primordial no complexo processo de produzir conhecimentos e auxilia a criança na compreensão do mundo. Quando as crianças tentam nomear o que vivenciam, acabam utilizando diversas funções mentais e, na interação com os colegas, aprendem mais sobre si mesmas e sobre o mundo, como se vê no exemplo abaixo:

S.: Eu sei que bicho é esse aí
P.: O que é?
S.: É esqueci o nome
L.: Isso aí é uma raia.
P.: Nossa! Tubarão e dinossauro.
L.: Não é uma raia.
A. C.: Tubarão martelo
(Data: 18/05/2017)

Ao fazerem generalizações, as crianças vão descobrindo que as palavras querem dizer muitas coisas, que elas expressam significados e dão a conhecer o mundo físico e social, tal como expressa uma criança durante a pesquisa, ao dizer: “Ai, ai, ai, quanta palavra”. E as palavras vão ampliando o universo infantil que mostra com muita nitidez as questões sociais, que constituem a teia de conhecimentos que as crianças possuem:

> L.: Se eu tivesse muito dinheiro, eu daria aos pobres que moram na rua.
> Pesquisadora: Existem muitos pobres morando na rua?
> L.: Faz sinal que sim!
> (Data: 18/05/2017)

A função do pensamento generalizante torna a palavra um instrumento do pensamento, a linguagem fornece conceitos e formas de organização do real que constitui a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Os significados se constituem socialmente.

E é nessa dinâmica social que as aprendizagens acontecem e as crianças vão aprendendo sobre o mundo e sobre si mesmas. O conhecimento que é veiculado pela escola está permeado de outras referências importantes na vida das crianças, que acabam sendo determinantes na elaboração de sentidos e significados partilhados por elas.

A presente pesquisa mostra como os conhecimentos estão entrelaçados e a instituição educativa acaba sendo a catalizadora de todos os outros conhecimentos, o que nos remete ao fato de que a instituição possibilita às crianças estabelecerem relações diversas, apesar de não ser o referencial mais importante na produção de conhecimentos.

As interações entre as crianças revelam que elas partilham seus significados e tentam criar uma teia de relações que produzem um pensamento sincrético. Estão atentas à realidade social, pois trazem muitos elementos da vida e dos diferentes espaços de participação, sendo interlocutoras importantes de seu tempo e contexto histórico.

No trecho que se segue, as crianças reafirmam a realidade social, ao falarem sobre as condições de vida que as constituem:

> G: eu queria ter dinheiro pra dá pra minha mãe
> Pesquisadora: Pra ela fazer o que?
> G: Pra ela ter dinheiro, porque ela não tem dinheiro.
> Pesquisadora: Ela não tem dinheiro?
> G: Não.
> Pesquisadora: Por que?
> G: Não sei.
> A: Minha mãe trabalha, aí um dia ela ganha um pirulito bem grande.
> Pesquisadora: P....o que você gostaria de comprar?
> P: Eu gostaria de comprar todas as coisas do universo.
> Pesquisadora: Pra que?
> P: Pra eu fazer uma casinha, porque meu irmão gosta de uma casinha. Porque quando meu quarto está bagunçado ele vai lá e mexe nas coisas minhas e faz um castelo, que eu vou lá e arrumo tudinho, e deixo

meu quarto arrumadinho.
Pesquisadora: S....você gostaria de ter dinheiro pra fazer o que?
S: Pra comprar as coisas para a minha mãe.
Pesquisadora: Que coisas?
S: Arroz, feijão....
Pesquisadora: Ela precisa disso?
S: Precisa, porque minha mãe não trabalha, ela cortou as costas.
Pesquisadora: Ela está machucada?
S: Faz que sim com a cabeça

Percebe-se que os conhecimentos das crianças são representativos de um determinado tempo da vida e estão entrelaçados aos determinantes sociais. Sobre isso, Vygotsky (1998) afirma que as funções psicológicas superiores são produzidas na confluência da história e da cultura, que engendram formas eminentemente humanas de se expressar, pensar e compreender a realidade.

Assim, é nas interações produzidas no âmbito escolar que as crianças ampliam seus conhecimentos e se desenvolvem:

> A concepção de conhecimento como uma totalidade que engloba aspectos sociais, individuais, cognitivos, afetivos, a presença dos conceitos advindos da experiência direta e daqueles que são frutos de uma elaboração complexa, conferem valor e sentido ao espaço institucional dirigido a crianças de 0 a 6 anos. [...] Os conteúdos de trabalho com crianças pequenas não se limitam ao conhecimento lógico-matemático ou linguístico, devendo incluir temas relativos ao conhecimento de si, do outro e das questões presentes na sociedade contemporânea (MACHADO, 2001, p. 47-48).

As questões colocadas pelas crianças no diálogo acima explicitam a dialética entre o indivíduo e a sociedade, pois ao falar de seus conhecimentos sobre a realidade, as crianças estão ampliando conhecimentos sobre si mesmas enquanto se objetivam, trazendo elementos de seu contexto de vida. Ao falar da vontade de ter dinheiro para poder ajudar a mãe, a criança percebe a própria condição social e se reconhece enquanto sujeito.

A pesquisa realizada com as crianças também possibilita perceber que a ação pedagógica deve partir de situações que favoreçam a movimentação, a curiosidade, a exploração, o questionamento, a indagação, a imaginação, a fantasia, a imitação e, sobretudo o desenvolvimento da linguagem, que possibilita a criação e a partilha de significados.

Cabe à instituição de educação infantil propiciar conhecimentos significativos às crianças, considerando-as como sujeitos históricos e sociais, uma vez que as falas das crianças revelam que a instituição educativa ainda carece de um trabalho culturalmente significativo que possibilite o diálogo entre os conhecimentos cotidianos e científicos.

Se para Vygotsky (1998) devemos compreender as coisas em seu processo de mudança e movimento, podemos dizer que as crianças também devem ser compreendidas como o centro da História, com suas formas especificas de produzir cultura, que também está em constante transformação, uma vez que elas

criam e recriam hipóteses e teorias sobre o mundo e sobre si mesmas:

> A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca leva a criança a coordenar ideias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentam. Quando é alimentada pelo adulto, ouve uma canção cantada por ele, rola sozinha uma bola no chão, observa-se no espelho, é acariciada por outra criança ou tem um brinquedo subitamente arrancado de sua mão, diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes, concomitantemente, na criança (MACHADO, 2001, p. 28-29).

A investigação realizada, tendo as crianças como sujeitos centrais nesse processo, nos possibilitou, sobretudo, exercitar a escuta atenta e sensível, além de exercitar o diálogo e a compreensão das especificidades das crianças na produção de conhecimentos, sendo relevante destacar que elas se apropriam da realidade numa constante inter-relação com instrumentos e signos que se referem à cultura e ao contexto histórico de um determinado tempo, sendo, portanto, uma categoria social importante no desvelamento de aspectos diversos da sociedade, na produção histórica do conhecimento acumulado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem:** Bakthin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papirus, 1994.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001, p. 25-50

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS

Cláudia Diniz de Moraes
UCDB
claudiadiniz@ucdb.br

INTRODUÇÃO

Por compreender que a ação pedagógica na Educação Infantil não deve ser fragmentada, discutir a interdisciplinaridade pareceria óbvio demais. Entretanto, o que se observa é que, na prática, grande parte dos professores de Educação Física entra em sala, retira as crianças para as atividades, e depois, retorna para a sala sem atrelar o trabalho desenvolvido em sala com as experiências na quadra e vice-versa. A partir dessa visão, pesquisar e refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil torna-se instigante, devido às dicotomias existentes entre questões legislativas e de legitimação.

De acordo com a LDB[6] n. 9.394/96, no Art.26, § 3º, "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar". Portanto, a lei estabelece que a Educação Física esteja presente na Educação Infantil, por fazer parte da Educação Básica.

Vale ressaltar que a inserção das aulas de Educação Física nos CEINFs da Prefeitura de Campo Grande é recente, iniciando-se em 2014. Tal medida foi implantada, além da obrigatoriedade da LDB, pela necessidade do cumprimento da Lei Municipal 11.738/2008, que garante o direito dos professores a um terço da hora/atividade para se dedicar ao planejamento e atividades fora da sala. A inclusão da Educação Física no universo da Educação Infantil não pode ser reduzida ao simples cumprimento de leis. Deve, sim, ser realizada pela compreensão de que a Educação Física é uma área de conhecimento que deve ser articulada às demais existentes na Educação Infantil.

De acordo com Rabinovich (2007) e em concordância com Palma, Oliveira, Palma (2008), os quais afirmam que a Educação Física tem como objetivo o estudo do movimento humano, e que não deve ser pensada de maneira isolada, por ser uma interação cultural. E essa interação cultural pode ocorrer por meio de um jogo, brincadeira, esporte, expressão, entre outros. Sendo assim, subentende-se que as aulas de Educação Física promovem o gesto carregado de sentido e significado, ou seja, que as ações motoras vivenciadas durante as aulas precisam estar sempre atreladas às ações cognitivas, sociais e emocionais.

6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAMINHOS TRILHADOS

A presente pesquisa se insere no conjunto das preocupações sobre a não fragmentação do conhecimento na Educação Infantil, compreendendo que a ação interdisciplinar se torna indispensável nas instituições educativas. Sendo assim, a motivação para a realização desta pesquisa de mestrado se ampliou quando surgiu a preocupação acerca da forma de organização da elaboração do planejamento dos professores de Educação Física nos Centros de Educação Infantil, da rede Municipal de ensino da cidade de Campo Grande/MS.

Assumindo neste estudo a visão de que a interdisciplinaridade deve ser valorizada e viabilizada nas instituições educativas, comungando das palavras de Fazenda (2013), ao explicar que na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes das crianças e sua integração.

Salientamos que as percepções e as indagações advindas das discussões e das leituras realizadas durante esses dois anos de Mestrado, entre aulas e grupos de estudo, enriqueceram a elaboração desta pesquisa. Sendo assim, nos sentimos instigadas a investigar sobre a possível interdisciplinaridade nos CEINFs, e ao mesmo tempo, refletir sobre a legitimidade do professor de Educação Física na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com todos os professores de Educação Física, que atuam nos cem Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, no ano de 2017.

A opção de pesquisar todos os professores se deu mediante os diálogos com a orientadora, no qual, resolvemos ampliar a pesquisa, visando obter uma visão mais completa sobre a organização dos planejamentos interdisciplinares dos professores de Educação Física que atuam nos cem CEINFs.

Após a delimitação do contexto da pesquisa e da problematização, desencadeamos os seguintes questionamentos:

- Como são realizados os planejamentos nos CEINFs?
- Quem são os professores de Educação Física que atuam nos CEINFs? (formação, idade, tempo de atuação)
- A Secretaria de Educação fornece materiais que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física nos CEINFs?
- A Secretaria de Educação viabiliza uma ação interdisciplinar nos CEINFs?

A partir da problemática elencada, elegemos os objetivos geral e específicos que norteiam a pesquisa:

a) Objetivo geral: identificar se ocorre a prática pedagógica interdisciplinar nos CEINFs entre professores de Educação Física e pedagogos.

b) Objetivos específicos:

- Compreender e identificar a concepção de criança-infância, na perspectiva dos estudiosos da educação e no contexto atual com base na Sociologia da Infância.
- Caracterizar quem são os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil.
- Levantar quais são as orientações da Secretaria de Educação referentes ao planejamento e à prática interdisciplinar.

Para alcançar os objetivos deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Com a preocupação de preservar a discussão e reflexão sobre a interdisciplinaridade da prática pedagógica do professor de Educação Física nos CEINFs, optamos pelo grupo focal.

Para a elucidação das questões problematizadas, empreende-se um projeto de busca, amparado pela revisão de literatura e pela investigação realizada com os professores de Educação Física, procurando nas linhas e nas entrelinhas de suas falas, identificar se ocorre a prática interdisciplinar nos CEINFs.

Buscamos neste estudo, uma análise sob o enfoque qualitativo, a partir da investigação fundamentada no método de abordagem reflexiva de uma questão atual relacionada à problemática verificada na Educação Infantil: ocorre a interdisciplinaridade na prática pedagógica entre o professor de Educação Física e as pedagogas?

Como apontam Ludke e André (2014, p.01), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Nesta pesquisa, privilegiou-se reunir o pensamento e a ação de um grupo de professores com o objetivo de coletar conhecimentos de aspectos da realidade concreta em relação à ação de planejar dos professores de Educação Física nos centros de Educação Infantil, que serviram para compor as análises.

Para a efetivação da pesquisa, foram realizadas visitas nos cem CEINFs espalhados pelas sete regiões da cidade e entregues os convites-questionário para todos os profissionais de Educação Física que atuam nos CEINFs, totalizando um universo de 111 professores.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos. O primeiro coincide com a primeira etapa do trabalho de campo, quando foram coletados dados que permitiram identificar quem são os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil da cidade de Campo Grande/MS, por meio da entrega de um convite-questionário.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março e novembro de 2017. O universo investigado é composto por 106 professores de Educação Física que atuam nos cem Centros de Educação Infantil da Prefeitura e aceitaram participar da pesquisa.

Na segunda etapa do trabalho de campo buscou-se coletar dados que permitissem identificar as relações interdisciplinares nas práticas pedagógicas dos

professores de Educação Física, mediante aplicação da técnica do grupo focal. De acordo com Gatti (2012), a escolha pelo Grupo Focal como técnica para coleta de dados é feita quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Nesse pensamento, o método ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva.

Bauer e Gaskell (2013) ressaltam que, na essência, a pesquisa mostra que o grupo, formado por um determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma, ocorrendo processos dentro do grupo que não são vistos na interação da entrevista. Conforme afirma Gatti (2012), a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

De acordo com Rebolo (2004), mais do que uma técnica de entrevista em grupo, a discussão nos grupos focais permite coletar dados de vários participantes em um curto espaço de tempo.

> A discussão em um grupo formado por participantes que têm uma vivência comum, que compartilham de características sociodemográfico (nível de escolaridade, condições socioeconômicas, profissão) semelhantes, favorece a fluidez da conversação, o surgimento de discordâncias entre opiniões dos participantes e a obtenção de informações que não ficam limitadas a uma prévia concepção do pesquisador. Assim, se constitui em uma técnica apropriada quando o que se pretende é coletar informações sobre a vivência de um fenômeno que, muitas vezes, não sendo claro nem mesmo para quem o vive (REBOLO, 2004, p.17).

Como pode ser visto, a discussão possibilita assim, trabalhar com um universo de informações advindas dos participantes, que permitirá o enriquecimento da pesquisa.

A formação dos grupos deu-se da seguinte forma: após o período de recolhimento dos convites-questionário, foi realizado o levantamento do número de interessados em participar do grupo de discussão (encontro do grupo focal). Dos 106 professores que responderam ao convite-questionário, 68 (64%) assinalaram interesse em participar. O agendamento com os professores não foi muito fácil, por dificuldades em conciliar os horários. Os interessados em participar foram contatados via telefone (whatsapp), informando o dia e local do encontro por um convite.

Foi disponibilizada uma sala na própria Secretaria de Educação, que prontamente nos atendeu, cedida em período integral com espaço adequado ao encontro, por ser bem amplo. O encontro contou com a participação de uma observadora que foi treinada pela pesquisadora para coletar dados não verbais (gestos, expressões, movimentos).

Destacamos que durante a discussão do grupo, foi respeitada a vontade dos

professores participantes, caso alguém não quisesse continuar participando da pesquisa, poderia deixar o grupo a qualquer momento. Embora tivessem liberdade para saírem, todos aceitaram participar.

Almejávamos, com a realização deste encontro, ouvir os professores e identificar por meio das falas as relações interdisciplinares na prática dos professores de Educação Física que atuam nos centros de Educação Infantil da prefeitura. Pretendíamos também, por meio da troca de experiências, obter informações sobre a importância da interdisciplinaridade nesta etapa de ensino, bem como incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos participantes.

Com relação aos participantes, por um cuidado ético, não terão seus nomes identificados ao longo deste trabalho, bem como os professores que também participaram do grupo.

O grupo que participou dos encontros sobre a interdisciplinaridade da Educação Física na Educação Infantil foi constituído por dez professores, que representavam ao todo dezessete CEINFS, cerca de 20% dos cem existentes, por conta de alguns professores atuarem em mais de uma instituição. Os participantes tinham idades que variavam entre 18 a 40 anos, de acordo com a seguinte distribuição: quatro tinham entre 18 e 30 anos e seis estavam na faixa entre 31 e 40 anos. Quanto ao sexo, oito são mulheres e dois, homens. Todos têm especialização na área e uma está concluindo o mestrado profissional.

Após os encontros com o grupo focal, as transcrições foram precedidas por uma ficha técnica de análise de categoria, em que foram incluídos dados referentes a cada grupo: número de participantes, tempo do áudio e vídeo, expressões e comportamentos anotados pela observadora.

Buscando complementar as informações fornecidas pelo grupo focal, foram inseridas as entrevistas semiestruturadas, com gravação de áudio com duas técnicas da SEMED, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre as orientações repassadas aos professores e atender algumas dúvidas após as transcrições para o fechamento desta pesquisa.

Nessa parte, buscamos desvendar algumas características dos CEINFs, palco da atuação dos professores, sujeitos da pesquisa e, posteriormente, obter informações sobre a implantação da Educação Física na etapa da Educação Infantil.

Segundo Motti (2007), a partir de 2007, a SAS[7] do Município dirigia os Centros de Educação Infantil por meio de uma gestão compartilhada com a SEMED. A SAS era responsável pelas questões administrativas e a SEMED pelas contratações dos professores.

Martins (2017), em sua dissertação, afirma que para nortear o trabalho desenvolvido pelos CEINFs de Campo Grande, a SEMED elaborou, em 2008, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil. Neste documento, são apresentadas propostas para nortear a prática docente, reafirmando as especificidades da infância e a concepção da criança como cidadã de direitos, com necessidades e características diferenciadas de outras faixas etárias.

7 Secretaria de Assistência Social

A gestão compartilhada teve a duração de sete anos, sendo que em 20 de janeiro de 2014, foi assinado o Decreto n. 12.261, transferindo a gestão plena da Educação Infantil para a SEMED. A municipalização da educação atribuiu ao município o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, sendo atendidas pelas creches (até 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). O Estado ficou com a responsabilidade pelo ensino fundamental (7 a 14 anos) e pelo ensino médio (15 a 18 anos).

Segundo Martins (2017), em 2014, quando os CEINFs passaram para a gestão exclusiva da SEMED, surgiu à necessidade de se repensar um novo currículo específico que contemplasse as crianças de zero a cinco anos, dando início ao movimento de elaboração de um novo documento de referência para a Educação Infantil no município de Campo Grande.

> De acordo com informações obtidas oralmente durante uma das visitas à SEMED, esse novo documento está pronto, porém, ainda não entrou em vigor por dois motivos: as intercorrências políticas acontecidas no município de Campo Grande, no ano de 2015, com a troca de cinco secretários de Educação, o que inviabilizou que o documento entrasse em vigor. Outro motivo foi que em 2015 tiveram início as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, cujos resultados certamente acarretarão mudanças e adequações nesse documento a ser oficializado. Esse novo documento oferecerá todas as diretrizes do trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos, sem, entretanto, especificar o campo de atuação. (MARTINS 2017, p. 28)

Em 2015, a Prefeitura Municipal aprovou o PME[8] do município de Campo Grande - MS, com vigência até 2025. Uma das principais alterações foi à obrigatoriedade da oferta de vagas na Educação Infantil pelo poder público. O princípio da obrigatoriedade, determinado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, prevê que a matrícula seja obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. De acordo com a SEMED, são atendidas crianças de quatro meses a cinco anos de idade, divididas em turmas de acordo com a faixa etária.

Em 2017 foram atendidas 25 mil crianças nos cem CEINFs. Essas informações foram obtidas via SEMED. Entretanto, tendo em vista o número populacional do nosso município, surge uma indagação: será que essas vagas têm atendido as necessidades de todas as crianças de Campo Grande, MS?

Destacamos o entendimento que na Educação Infantil é necessário ser oportunizado às crianças conviver em ambientes que estimulem o aprendizado. Além disso, que elas possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e adultos sendo um espaço que possibilite brincar, pois o brincar é uma importante forma de comunicação e aprendizado.

A forma de distribuição dos objetivos da prática pedagógica do professor de Educação Física pode facilitar um pensar de forma interdisciplinar, ressaltando que o movimento sempre deve estar em evidência e o olhar para a criança e o movimento não deve ser distanciados. Ainda de acordo com os autores, é neces-

8 Plano Municipal de Educação

sário que os professores considerem que cada criança possui uma história de vida diferente, composta por valores diferentes, com vivências de movimentos diferentes, mas com possibilidades similares para construir sua motricidade.

Nesta perspectiva, Sayão (2002), descreve que no desenvolvimento do trabalho pedagógico, as crianças passem a ser ouvidas nas aulas, tendo desta maneira, protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Na busca de um olhar que contemple a necessidade de ouvir as crianças, encontramos a Sociologia da Infância, que de acordo com Corsaro (2011, p.31), inaugurou uma nova forma de ver as crianças, passando a considerá-las como sujeitos produtores de culturas, que se apropriam "criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações".

A Sociologia da Infância é um campo teórico novo, apresentando novas perspectivas a respeito da infância e do desenvolvimento das crianças na sociedade. De maneira geral, busca compreender o universo infantil por meio do entendimento de que as crianças são sujeitos ativos, socializadores, pensantes, que interagem, falam, sentem produzem cultura e por esses motivos, precisam ser respeitadas e ouvidas.

Na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, o jogo, como uma das principais linguagens da criança e infância, parece se constituir como uma perspectiva teórico-metodológica que melhor atende às demandas das crianças. Isso porque, como já mencionado anteriormente, possui uma lógica que permite associar interesses e necessidades no âmbito escolar, respeitando o protagonismo cultural e social, pois se trata de uma manifestação cultural popular e que já é apropriado. Ens e Garanhani (2013, p. 66) destacam que:

> A criança pensada na Sociologia da Infância é um ser ativo, participante, ator e autor de suas ações, inserida num contexto social, cultural e relacional. Por isso, pode e deve ser estudada por seus próprios méritos, e não indiretamente por meio de categorias da sociedade.

Os autores reconhecem, assim, como são preciosas e essenciais as contribuições desse olhar da Sociologia da Infância na prática pedagógica na Educação Infantil. Isso que vai ao encontro do pensamento de Corsaro (2011, p.31), quando afirma que "as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças".

Nesta perspectiva e com base no que foi exposto até o presente momento, surgem algumas indagações como: É possível pensar em um planejamento e executar de maneira que não se paute apenas em uma organização disciplinar, com horários pré-determinados para aulas específicas? Como é uma prática pedagógica interdisciplinar com crianças de zero a seis anos em instituições sem a determinação de conhecimentos fixos por áreas? Isso seria de fato possível?

Sayão (1999, p.233) destaca que:

> As crianças, mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil se expressa pelo

> brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o estatuto de sujeitos históricos-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimentos e consequentemente, a cultura.

Compreendemos também que a inserção do professor de Educação Física se faz relevante pela oportunidade pedagógica e política de promover experiências motoras para crianças. Nesse caso, o profissional de Educação Física tem um conhecimento mais específico da linguagem corporal. É quem aborda essa linguagem numa relação com a experimentação, o desafio, a superação de limites, tudo por meio de vivências motoras, como jogos, brincadeiras, danças, atividades cênicas e outras práticas de movimentação corporal.

Com relação à configuração curricular na Educação Infantil, Sayão (1996) explica que existem modelos diferenciados, sistematizados que oscilam com maior ou menor número de disciplinas, que incluem ou não a divisão disciplinar.

> No caso brasileiro, diferentes enfoques têm sido dados à organização curricular da educação de zero a seis anos. Especialmente, no caso da Pré-Escola há uma oscilação entre uma organização mais próxima da pedagogia espontaneísta, permitindo brincadeiras livres, onde a criança é o centro do processo e ou um mero observador e uma organização do currículo preparatório ´para a 1ª série e, portanto, mais próximo da estrutura disciplinar. Neste caso, há uma aproximação bastante grande em relação modelo escolar onde se encontra a existência de diversas disciplinas tal qual existem na escola. É o caso, por exemplo da Educação Física, da Arte-Educação, da Música, do Teatro. (SAYÃO 1996, p.)

Ressaltamos que este segundo modelo exige a presença de “especialistas”, fato que é alvo de grandes questionamentos, pois a presença de “especialistas” na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentada do conhecimento. Com relação ao currículo, Kramer (1999, p.73) entende que “as atividades de artes, música e Educação Física são parte do currículo, não se justificando a presença de ”especialistas” o que frequentemente acaba por fragmentar o trabalho pedagógico”. Porém, acrescenta que:

> No caso de haver necessidade de se contratar esses “especialistas”, é imprescindível que haja integração constante entre eles e os demais membros da equipe pedagógica, de forma a garantir o desenvolvimento dos temas geradores, a continuidade do trabalho pedagógico e o alcance de seus objetivos.

Nesta perspectiva, Ayoub (2005, p.144) afirma que:

> [...] ponderar que a presença ou a ausência de especialistas em Educação Física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil. Mesmo sem a figura da/o especialista em creches e pré-escolas observamos posturas que conduzem à dicotomização e à fragmentação das práticas educativas.

Entendemos que não é a presença do professor de Educação Física que provoca a fragmentação na Educação Infantil, mas sim a falta de diálogo entre os professores no momento da elaboração de suas aulas. Portanto, é a partir desse contexto que acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil tem grandes contribuições a oferecer, numa perspectiva de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Todavia, não temos o interesse em debater sobre se deveria ou não ter o professor de Educação Física na Educação Infantil, muito menos se a atuação é melhor ou pior do que um professor polivalente, compreendendo que isso seria um debate improdutivo, pois a Educação Infantil ainda é um campo em construção. A reflexão é a respeito da prática pedagógica do professor de Educação Física relacionada à interdisciplinaridade, buscando também ressaltar o entendimento por movimento, superando o conhecimento apenas como mero deslocamento no espaço. Por esse motivo, existe a necessidade de se aprofundar no entendimento sobre a interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa queremos propor uma reflexão sobre como pode ser benéfica tanto para o professor de Educação Física, quanto para pedagogos as práticas interdisciplinares.

Com relação a experiência da pesquisa, foi interessante constatar como em grupo os professores participantes da pesquisa após ouvirem os relatos dos colegas, reiteram seus relatos. Houve algumas situações em que após ouvir o posicionamento de uma professora sobre como lidava com questões de comportamento, outra participante refez a argumentação de seu posicionamento. Em outro momento, após uma professora expor uma atividade realizada em sua instituição, imediatamente os demais professores questionaram como ela fez e comentaram que tentaram realizar em suas instituições por achar muito interessante.

Compreendemos que a Educação Física é uma área de conhecimento que oportuniza inúmeras experiências, não apenas nos aspectos motores, e sim em todos os aspectos: social, emocional e cognitivo. Entretanto, observamos que apesar da Educação Física estar presente na Educação Infantil, ela não faz parte da Educação Infantil, pois ainda é vista como uma disciplina que é desenvolvida por especialistas, sendo assim, não são oportunizados momentos de diálogos e formações em conjunto. Ocorrendo assim, a fragmentação dos planejamentos, que por consequência, fragmenta as ações docentes e fragmenta o conhecimento oportunizado as crianças.

As reflexões/análises dos resultados obtidos evidenciaram que existe um entendimento sobre a importância e a necessidade de uma prática interdisciplinar na Educação Infantil, e que são vários os fatores que inviabilizam sua concretização, entretanto, ressaltamos a existência de desafios que precisam de uma

maior atenção por parte do poder público para concretizar ações interdisciplinares significativas.

A partir da análise dos dados da pesquisa, foram elencadas duas categorias: elaboração do planejamento e práticas pedagógicas interdisciplinares. Os resultados apontam que existem dificuldades e desafios a serem superados pela SEMED e professores. A pesquisa também desencadeou reflexões acerca da organização da elaboração do planejamento e da importância do diálogo entre professores.

Reafirmamos que a participação em cursos de formação ou de especializações não garante a eficácia de ações interdisciplinares, mas amplia a visão do profissional. Por fim, defendemos a tese de que cursos de graduação, com base nos princípios interdisciplinares, podem oferecer elementos imprescindíveis para a ressignificação da prática pedagógica dos professores na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-61, jan. 2001.

AYOUB, E. **Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. LEI No 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Dispõe sobre o **Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, n.120-A. Brasília, DF, 26 Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. **Educação física escolar**: estado da arte e direções futuras. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 105–115, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A; **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma. **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnati,2013

FAZENDA, I.; TAVARES, D. GODOY. H. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____**Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____(Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo:. Cortez, 2013.

_____**Interdisciplinaridade:** História Teoria e Pesquisa. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____**A Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1994.

GARANHANI, M. A Educação Física na escolarização da pequena infância. Pensar a Prática: Educação Física e Infância. **Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física** – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol5, p.106-122, jul./jun. 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

GALLARDO, J; OLIVEIRA, A.; ARAVENA, C. **Didática de Educação Física. A criança em movimento**: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD Editora. 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976
KRAMER. S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educa-

ção. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade. In**: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil. Campinas**: Papirus, 1999

_____.**Política do Pré-escolar no Brasil** : a arte do disfarce. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Políticas em Debate – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014

LOPES, A. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**: uma proposta integradora ou interdisciplinar? 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARTINS, G. **Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física em um centro de educação infantil de campo Grande-MS**. 105fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. 2017.

MATTOS. A.S. **A representação de professores de Educação Física sobre sua docência em creches e núcleos de Educação Infantil (NEIs**). 121fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. 2012.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 40, núm. 1, jan/abril, 2015, p. 101-116 Universidade Federal de Santa Maria, RS.

MORAES. F. F. **Educação Física na Educação Infantil**: prática pedagógica e formação docente. 134fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlância. 2017.

MOTTI, K. **A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós--LDB/1996**.119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A., Os currículos da Educação Física na edu-

cação infantil em Vitória, ES (1991-2007) Rev. **Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

PALMA, Ângela P. T. V.; OLIVEIRA, Amauri A. B.; PALMA, José A. V**. Educação Física e organização curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Londrina, PR: Editora UEL, 2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular:** educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: EdUEL, 2010.

RABINOVICH, S. B.. **O Espaço do movimento na educação infantil**: Formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

REBOLO, F. **O bem-estar docente:** limites e possibilidade para a felicidade do professor no trabalho. 160fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

RICARDI, G. C. L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS**: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil. 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande/MS, 2008.

SARMENTO, M.; VASCONCELLOS, V. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, M. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea.** In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. A sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAYÃO, D. Corpo e movimento**:** notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, D. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. (Org.). Educação do corpo e formação de professores. **Reflexões sobre a**

prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SAYÃO, D. **Educação Física na Pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular da Rede municipal de Ensino para a Educação Infantil,** 2017.

SILVA, E. **Educação (Física) Infanti**l: Se- Movimentar e significação. 132fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, E. **Movimento e Educação Infanti**l: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica. 132fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, R. **Interdisciplinaridade na educação de infância**: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade. 120fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Groso do Sul, 2009.

SOARES, Daniela. **O diálogo na Educação Infantil**: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 209fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas, 2015.

XAVIER, M. TENO, N.: Interdisciplinaridade**:** possibilidades e desafios. In: MELLO, L. ROJA, J. (Org.). **A transversalidade da interdisciplinaridade em metodologias e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2015.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE O PAPEL DA MEDIAÇÃO

Nathalia Pereira Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
nathalia.moraes@acad.pucrs.br

Gabriela Dal Forno Martins
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Marlene Rozek
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem buscado se afirmar enquanto um contexto educacional que reconhece o valor das crianças enquanto sujeitos de direitos e preconiza a participação ativa de todas no processo de aprendizagem, sendo respeitadas suas especificidades, características, habilidades e necessidades individuais (MARTINS, STERNBERG, 2017). Essa concepção busca, por um lado, superar a persistente ideia de que as crianças devem ser apenas protegidas, disciplinadas e preparadas para o futuro, desconsiderando suas diversas necessidades, direitos e potencialidades presentes, como sujeitos que elas já são (SARMENTO, 2005). Por outro lado, na essência da mesma concepção também está o valor da diversidade, no sentido de que a Educação Infantil deve ser um contexto que não só acolhe a todas as crianças, mas que efetivamente promove sua participação e aprendizagem, princípio fundamental da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, ao realizar-se um estudo[9] sobre o papel da mediação no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, é necessário considerar que essa temática está inserida em um contexto maior de transformações na Educação Infantil e na Educação Inclusiva, que são ainda muito recentes em nosso país, tanto do ponto de vista da legislação, como das concepções e práticas dentro das escolas.

Estudos nacionais indicam que ainda não há consenso entre os educadores a respeito da efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; VEIGA, 2008). É comum que os educadores reconheçam o valor da inclusão como promotora do desenvolvimento social das crianças em geral, porém, pouco relevante na promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento global, especialmente, das crianças com deficiência (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; VEIGA, 2008).

9 Agências financiadoras: CAPES e FAPERGS.

Dessa forma, a discussão sobre o papel da mediação intencional do educador no trabalho pedagógico junto a todas as crianças, com e sem deficiência, ganha relevo. No entanto, ainda há escassez de trabalhos produzidos e sistematizados no país sobre tal temática. Optamos, neste estudo, por fazer essa discussão à luz da teoria sócio-histórica, partindo dos aportes de Vygotsky.

Vygotsky estabeleceu fortes conexões entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, afirmando que o sujeito não se desenvolve de forma integral sem o suporte de seus pares (OLIVEIRA, 2010). Daí a ideia de que "aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VYGOTSKY, 2002, p.110). Nesse sentido, é preciso que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, para que isso ocorra, é necessário que possa contar com pessoas em quem confiar, que a acompanhem em termos cognitivos e afetivos.

Por isso, o papel do educador como mediador dos processos de aprendizagem deve ser encarado como algo de grande relevância dentro da escola. A construção do conhecimento implica em compartilhar ações, desejos e sentimentos, visto que é a partir do outro que se estabelecem relações entre os indivíduos e objetos. Como um primeiro passo, a estruturação de um vínculo baseado na confiança é muito significativo no processo de aprender.

Considerando todos esses aspectos, o presente estudo buscou caracterizar as percepções de educadores sobre a mediação como norteadora do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo foi elaborado no contexto de um projeto maior, ainda em andamento, intitulado "*Princípios norteadores da atuação na Educação infantil na perspectiva da Educação Inclusiva*", cujo objetivo é desenvolver diretrizes inovadoras para a atuação na Educação Infantil em uma perspectiva da Educação Inclusiva, visando subsidiar o trabalho dos profissionais no cotidiano de escolas regulares.

A seguir, serão apresentados os principais conceitos e ideias que fundamentaram este projeto e, mais especificamente, a construção do presente estudo, em particular.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil: um contexto em transformação

Até a década de 1980, a denominação utilizada no Brasil para a Educação Infantil era "Educação pré-escolar". Essa expressão demonstra o entendimento dessa etapa como um período anterior e preparatório para a escolarização no Ensino Fundamental. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças de zero a seis anos tornou-se dever do Estado. A promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, transformou a Educação Infantil em etapa integrante da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Dessa forma, a concepção sobre o que é a Educação Infantil vem se mo-

dificando desde o início da década de 1990. Um dos aspectos centrais dessa transformação diz respeito à vinculação entre **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2010).

Além disso, admite-se, cada vez mais, que as necessidades de aprendizagem da criança são semelhantes no contexto familiar e escolar, sendo que o que diferencia o trabalho feito na escola é sua intencionalidade explícita no sentido de diversificar e consolidar tais aprendizagens (BRASIL, 2010; 2017). Esclarecer esse aspecto é muito importante, considerando que ainda é muito comum que as escolas, visando diferenciar-se do contexto familiar, acabem por criar uma oposição entre brincadeira e atividade propriamente educativa, desqualificando a primeira em relação à segunda (STERNBERG, 2017).

Dessa forma, apesar do crescente reconhecimento do brincar como uma necessidade fundamental da criança e como um dos principais contextos de aprendizagem, atividades descontextualizadas, que envolvem exercícios e treinamentos (inclusive com números e letras), ainda estão presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil, deixando o brincar para momentos mais “livres”, como o momento do pátio, por exemplo.

Considerar o brincar como centro do processo educativo na Educação Infantil significa colocar a criança, com suas potencialidades, como protagonista desse processo, em parceria com os educadores. E, se a criança é chamada a participar ativamente da construção do conhecimento, sua singularidade, incluindo interesses, ritmos, competências, cultura, entre outros, torna-se não só mais explícita como relevante. A ideia de uma Educação Infantil que preza pela diversidade e que preconiza as singularidades e especificidades das crianças no processo de aprendizagem está ganhando força a partir de discussões sobre o movimento de inclusão nas escolas regulares.

Para que seja possível compreender essa mudança de paradigma sobre o que é uma Educação Infantil mais plural e que acolhe as diferenças como aspecto de grande relevância pedagógica, é preciso compreender o que é a Educação Inclusiva e quais são os princípios que a norteiam.

Os fundamentos Educação Inclusiva

Embora a LDBEN já apontasse, em 1996, a educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para as crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais, foi com a resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que se estabelece que as escolas devem matricular todos os alunos, cabendo ao sistema de ensino regular todo o atendimento a essas crianças, assegurando uma educação de qualidade para todos.

A Educação Inclusiva tem como princípio a educação para todos, em um mesmo contexto, ou seja, o da escola regular. Portanto, pressupõe, mais do que acolher todos os sujeitos no mesmo espaço, um grande investimento em sua aprendizagem e desenvolvimento. Dentre esses sujeitos, entende-se que esforços adicionais são necessários para a inclusão daqueles considerados, desde

2008, como público-alvo da Educação Especial[10].

Isso não significa, no entanto, que a Educação Inclusiva se volta somente para esses sujeitos. Na verdade, ela implica uma mudança de paradigma, ou seja, na forma de pensar a educação e a escolarização, considerando que muitos sujeitos têm sido historicamente excluídos da escola e da sociedade. Por isso, é importante considerar que "nos dias atuais, não podemos mais aceitar o discurso sobre a existência de apenas uma infância, é necessário pensarmos em 'infâncias', pois as crianças ocupam diferentes lugares nos diferentes contextos em que vivem." (GOMIDE, 2009, p. 49).

Dada tal complexidade, para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário que haja uma rede de cooperação fortalecida, que envolve a comunidade, as famílias, serviços especializados, a escola e, dentro dessa, destaca-se o importante papel do educador (MOGHARREBAN; BRUNS, 2009). No entanto, apesar do aumento significativo de estudos sobre a Educação Inclusiva, ainda existe uma lacuna em relação a estudos mais específicos que busquem compreender as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão e que tomam a mediação como centro desse processo, aspecto a ser brevemente discutido a seguir.

A mediação na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva

Desde a divulgação mais ampla das ideias de Vygotsky no país, mais ou menos a partir do início da década de 90 (SILVA; DAVIS, 2013), o conceito de mediação tem sido tomado como um elemento importante para se pensar o processo pedagógico na escola. Considerando que para a abordagem sócio-histórica, o outro assume papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, porque faz a mediação deste com o mundo, importa pensar a qualidade do papel desempenhado por este outro, ou seja, a natureza da mediação que se estabelece (TASSONI, 2000).

A mediação aqui é entendida enquanto processo, "não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelecem a relação, mas é a própria relação" (ROZEK, 2017, p.21). Pressupõe-se que a natureza dessa relação, por mais que sempre envolva aspectos cognitivos e afetivos (TASSONI, 2000), é qualitativamente diferente quando se dá na escola, ou seja, entre crianças e educadores (OLIVEIRA, 2005). É especialmente a intencionalidade da ação educativa que confere um status distinto na mediação do educador, o que é ainda mais legítimo na Educação Infantil, na qual há grande continuidade entre as experiências vividas pela criança no contexto familiar e escolar.

De acordo com Palácios e Paniagua (2003), os educadores, nas escolas de Educação Infantil, assumem um papel de adultos-referência, dando apoio e orientando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo os autores:

> Por um lado, deve-se proporcionar a segurança afetiva necessária para que os pequenos possam explorar, brincar e relacionar-se com

10 De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial volta-se a crianças, jovens e adultos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

> outras crianças. Por outro lado, é preciso colocar exigências, desafios, normas que orientem a aprendizagem e a socialização (PANIAGUA; PALACIOS, 2003, p. 132).

Esses dois papeis, totalmente indissociáveis, exigem que o educador se coloque em um lugar de observador ativo. Portanto, uma mediação qualificada demanda que o educador esteja atento a todos os sinais emitidos pelas crianças e tenha sensibilidade de intervir, quando necessário. Nesse sentido, é preciso que o educador se mantenha atento para todos os sinais que podem ser emitidos pela criança: choro, sorrisos, abraços, comportamento nas brincadeiras, entre tantos outros sinais.

As situações de mediação que ocorrem na escola fazem parte da constituição da subjetividade da criança. As nuances de olhares, linguagem – verbal ou não-verbal – e as ações são ótimas oportunidades de interpretação para que a intervenção do professor seja significativa (GOMIDE, 2009). Nessa perspectiva, destaca-se a concepção de Vygotsky, em que o indivíduo é um ser eminentemente social e seu psiquismo se constrói a partir de processos de internalização pelas ações do outro em seu meio social, constituindo-se por meio da interação com seu contexto sócio-histórico.

A construção e constituição do sujeito como um indivíduo social e histórico não é algo visível, é algo que se expõe de forma subjetiva em um movimento que vai se transformando no decorrer do tempo. É de suma importância pensar a escola, nesse contexto, como um ambiente de experiências que são repletas de fracasso e êxito.

No contexto da Educação Inclusiva, o respeito à diversidade deve exercer um papel importante na Educação Infantil, pois, é reconhecendo as diferenças e construindo a própria identidade que a criança passa a incluir o outro como alguém que também tem direito a aprendizagem. E, nesse contexto, o papel de mediação do professor tem grande importância no cotidiano das crianças. A atuação conjunta entre os educadores do ambiente escolar em um trabalho colaborativo é essencial, para que a intencionalidade e sistematicidade que caracterizam a mediação pedagógica façam parte do trabalho pedagógico de forma mais intensiva (CHIOTE, 2013).

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 13 profissionais que atuavam na Educação Infantil em uma escola privada da cidade de Porto Alegre (RS). Destes, quatro eram pedagogas, uma pedagoga com ênfase em Educação Especial e uma professora licenciada em Artes Visuais, sendo que todas atuavam como professoras da Educação Infantil. Além destas, participaram um Educador Físico, uma funcionária da escola que atuava no setor administrativo, a coordenadora do Ensino

Fundamental, o coordenador da Educação Infantil, a psicóloga escolar e as duas diretoras. A idade dos participantes variou entre 25 e 45 anos.

Foi escolhida uma escola cuja proposta pedagógica estava ancorada na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do conhecimento prévio dos pesquisadores em relação à mesma. A definição pelos participantes partiu da própria escola, após ser informada sobre os objetivos do estudo. Segundo a direção, os participantes que não atuavam diretamente na Educação Infantil estavam inseridos neste meio e faziam parte da rotina das crianças dessa faixa etária, por isso foram convidados a participar.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se o grupo focal. O mesmo foi realizado na própria escola, após o expediente de trabalho. Na data estabelecida para o encontro, os pesquisadores explicaram brevemente os objetivos da pesquisa. Posteriormente, leram o texto inicial de *rapport* presente no roteiro semiestruturado que orientou a condução do grupo focal, esclarecendo sobre a forma de condução do grupo e sobre questões éticas.

Após, os pesquisadores e participantes se apresentaram dizendo seus nomes e funções dentro da pesquisa e da escola e, em seguida, os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Também foi explicitado que o encontro seria gravado em áudio e um dos pesquisadores ficaria responsável por fazer a anotação do início das falas para facilitar sua posterior transcrição. A partir de então, deu-se início ao grupo focal propriamente dito.

O diálogo com o grupo foi orientado a partir de um roteiro semiestruturado com questões norteadoras, como, por exemplo: *O que vêm na cabeça de vocês quando pensam em Educação Inclusiva? Quais aspectos o professor deve levar em conta quando se propõe a trabalhar nessa perspectiva na Educação Infantil?* Essas perguntas objetivaram inseri-los dentro dos tópicos abordados na pesquisa, de forma que suscitassem não respostas taxativas, mas sim reflexões sobre suas concepções e práticas. Vale destacar que a temática da mediação não foi a única explorada no contexto do grupo, tendo em vista que o presente estudo faz parte de um projeto maior, como já mencionado.

Segundo Barbour (2009), os grupos focais tornaram-se uma relevante abordagem dentro das pesquisas qualitativas em razão de assimilar melhor o progresso dos processos. De acordo com a autora, embora não seja consenso, existem pesquisadores que defendem que usar o grupo focal com pessoas que já se conhecem apresenta vantagens. Isso ocorre porque quando os participantes se reconhecem e/ou tem algum grau de vínculo, colaboram para a dinâmica do instrumento, assim como integralizam e opõem suas respostas às dos outros participantes, fato ocorrido no presente estudo.

Procedimentos de análise de dados

As falas dos participantes foram transcritas e, posteriormente, analisadas através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), de caráter qualitativo (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para tanto, dois pesquisadores, de forma independente, trabalharam no processo de análise, inicialmente, destacando, dentro do *corpus* mais amplo de falas, aquelas mais diretamente relacionadas à temática da mediação, foco do presente estudo. Tendo identificado tais falas, partiu-se para o processo de categorização, utilizando-se um modelo aberto (LAVILLE; DIONNE, 1999), ou seja, com categorias definidas a posteriori, a partir das próprias falas.

A estrutura final das categorias foi discutida entre os dois pesquisadores e um terceiro atuou como juíz em caso de dúvida e discordância. Ao final, foram elaboradas seis categorias, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao definirmos um título para cada categoria, buscamos sintetizar como a mediação, na percepção dos educadores, pode nortear o trabalho pedagógico em diferentes âmbitos. Nesse sentido, a mediação foi entendida como importante em uma atuação pautada na *1) Não negação da condição de deficiência;* na *2) Viabilização de diferentes oportunidades de aprendizagem;* como presente na *3) Seleção zeloza de objetos e tempos;* como *4) Elo fortalecedor das relações entre as crianças;* como um *5) Fator colaborativo entre criança e adulto;* e, finalmente, como *6) Fator de resiliência na atuação docente.*

Na primeira categoria, intitulada *Não negação da condição de deficiência,* a mediação foi relatada pelos educadores como importante para fomentar a compreensão do grupo de crianças a respeito de uma necessidade ou dificuldade de um colega, sem negar ou tentar esconder as especificidades desses sujeitos.

> "A gente viveu uma história muito legal esse ano no nível 2, porque a gente tem essa menina que tem traqueostomia, e quando ela entrou as crianças fizeram muitas perguntas para a professora sobre "O que que era? Como é que era?" [...] e no primeiro momento foi em sala de aula, e a T, que é professora, fez a roda e conversou com eles, e aí em seguida, um tempo, os pais começaram a me procurar e perguntar 'Como é que eu conduzo em casa? Porque o fulano me disse que a **V** não vai poder ir para a escola porque ela não fala', e aí eu falei: 'Olha, tá aparecendo aqui, a gente tem conduzido de tal e tal forma, a gente tem explicado como ela se comunica, a gente tem falado'. 'Tá, mas até onde eu respondo?' e eu: 'Até onde tu enxergar que ele ainda quer saber.' [...] E aí a professora fez todo um trabalho sobre diversidade e sobre diferença, o que é muito comum de aparecer nessa faixa etária, porque eles tão se dando conta do que é diferente no outro [...] (P11)[11]".

É de suma importância que o educador perceba sua relevância nos momentos de promoção do entendimento e aceitação da diversidade na escola. É também

11 Para a identificação sigilosa das falas dos participantes, foram utilizadas as siglas P (professor) e D (diretor), seguidas do número

fundamental que construa diálogos baseados na sinceridade, para que as crianças compreendam as situações e saibam lidar com elas. Entendemos que um trabalho baseado na escuta, na sinceridade pode ser potencializado na perspectiva de um processo de inclusão educacional. A inclusão está implicada em não negar a(s) deficiência(s) e/ou dificuldades do outro, pois é na diversidade que ocorrem as maiores oportunidades de trocas e aprendizado. Segundo Vygotsky (1997), o que define o destino da criança com deficiência(s) não é a deficiência em si mesma, e sim, como ela é significada pelo seu contexto.

Mas, mesmo que se reconheçam as diversas oportunidades que a diversidade proporciona, isso poderá não ser bem aproveitado, do ponto de vista pedagógico, se a mediação intencional do educador também não *Viabilizar diferentes oportunidades de aprendizagem,* tema da segunda categoria. Nesta, os participantes citaram o "propiciar" e "oferecer" como palavras-chave para a mediação com ênfase nos diversos ritmos e interesses de cada sujeito, pensando em suas singularidades.

> "[...] precisa ter disponibilidade interna, de entender que quando tu trabalhas com um projeto, nem todo mundo precisa fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, é algo que eu acho que tem que ser bastante discutido e trabalhado, porque para o professor, às vezes, 'Ah, ele tá destoando, tá bagunçando, né?' 'Ele não tá fazendo algo que tinha que estar sentado na mesa', só que tu tem uma criança de dois anos e tu tem uma de 4, a tolerância de uma criança de 2 anos é muito diferente de uma criança de 4 [...] (P11)".

Compreendendo que é no contexto do brincar que boa parte das situações de aprendizagem ocorrem na Educação Infantil e que o brincar se dá prioritariamente na relação entre as crianças, entende-se o educador precisa investir na construção de condições para que a criança amplie suas experiências na relação com seus pares (CHIOTE, 2013). No entanto, isso não se dará sem um planejamento prévio, que seja condizente com princípios da Educação Inclusiva. Um desses princípios afirma a necessidade de compreensão do planejamento como um instrumento flexível, integrado e coerente com as necessidades, ritmos e interesses dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto (SERRANO; AFONSO, 2010).

Muito desse planejamento passa por mediações que visam à *Seleção zeloza de objetos e tempos*, tema da terceira categoria, que foi bastante enfatizada pelos educadores. Os mesmos comentaram sobre a importância do preparo planejado e cuidadoso da experiência, objetos e tempos destinado ao brincar.

> "[...] porque que é importante os deixar explorarem? Que tipo de brinquedos a gente oferece? Quais são os tempos mais propícios pra certas coisas aparecerem nas salas de aula, né? Por que a gente também, assim, dentro do processo de inclusão, assim, a gente tem princípios éticos muito importantes [...] (D2)".

Historicamente, tanto no senso comum, quanto nas próprias creches e pré-es-

de identificação, conforme registro em nosso banco de dados.

colas, manteve-se uma oposição entre a brincadeira e a atividade propriamente educativa, denotando uma desqualificação frequente do lugar do brincar na Educação Infantil. As práticas pedagógicas vigentes atribuem maior tempo ao aprendizado de letras e números. Embora, desde a sua concepção, brinquedos e brincadeiras tenham feito parte do discurso, na prática, permanecem restritos aos momentos de "bagunça" ou ao recreio (KISHIMOTO, 2001; LORDELO; BICHARA, 2009). No entanto, atualmente, sabe-se que é no brincar que muitas das aquisições esperadas na Educação Infantil estão contempladas. Por isso, é muito importante que o educador saiba quais objetos oferecer, em qual momento, quais devem ser deixados para que as crianças, de forma independente, possam manipulá-los quando necessário. Esse é um movimento reflexivo que deve ser realizado através de princípios pedagógicos e éticos que posicionem as crianças como sujeitos protagonistas de todos os processos, independentemente de como e quando irão acessá-los.

Por outro lado, além de o planejamento focalizar a seleção de objetos e tempos, deve incidir, diretamente, no enriquecimento das relações entre as crianças através da interação e observação do educador. Esse foi o tema da quarta categoria, que evidenciou a mediação enquanto *Elo fortalecedor das relações entre as crianças*. Nesta, os educadores discutiram sobre a escuta e a investigação serem meios importantes para mediar a relação entre as crianças.

> "[...] A turma da P8, nesse nível 3, foi uma das turmas onde a gente teve uma conversa sobre gêneros, das mais interessantes dos últimos tempos, sobre a diferença, sobre o que guri e guria pode fazer, pode usar saia, pode pintar a unha, pode usar batom, pode ter cabelo comprido, como é que as coisas funcionam, né?" **(P11)**

A função de um ambiente pensado e planejado para a criança - primeiramente na família e, depois na sociedade - é proporcionar a estabilidade e confiança para que ela se sinta segura de si e, em consequência, seja capaz de perceber o outro e devolver-lhe o que recebeu. As pessoas que convivem com a criança interferem de forma direta nesse processo de construção de relações. Por isso, a observação é uma ferramenta muito interessante e eficiente para os educadores utilizarem com a intenção de pensar em propostas que promovam e facilitem as interações entre as crianças.

Outro princípio basilar, no contexto da Educação Inclusiva, é a relevância da construção de um vínculo seguro entre educadores e crianças, como condição prévia para o sucesso de qualquer intervenção pedagógica. Por isso, fundamentados nessa concepção, os educadores discorreram sobre o valor da mediação com foco no enriquecimento da experiência do brincar com a criança, através da parceria do educador durante a brincadeira. A quinta categoria, portanto, destaca a mediação como *Fator colaborativo entre criança e adulto*, no sentido de que mediar também é estreitar as relações com as crianças, adentrar em seu mundo, visando conhecê-las e se colocar como fonte de referência segura.

> "Acho que tem que sentar no chão, não pode mais usar a mesa como recurso na Educação Infantil, o chão é um recurso, quando eu digo

> sentar no chão é brincar, brincar com a criança, revela muita coisa do que, do que vai ser aproveitado como um processo pedagógico, entende? (D2)"

Segundo Tassoni (2010), ainda que os fenômenos afetivos sejam de origem subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão conectados a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Portanto, pode-se considerar que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

O educador deve usar como base a confiança e a segurança edificada com a criança como possibilidade de parceria nas diversas situações do dia-a-dia na escola. É fundamental que o educador consiga fazer a criança sentir-se tranquila, valorizada e acolhida no ambiente escolar. Para se desenvolver, a criança precisa se sentir confiante e protegida para poder arriscar, tentar e errar. Ademais, quando o educador estabelece um vínculo afetuoso e confiável com a criança, ele passa a ser visto como modelo por ela. Dessa forma, tudo o que o educador propor – pelo menos em um primeiro momento – tem grande relevância. Sendo assim, a mediação é uma grande oportunidade de união e cooperação entre o professor e a criança.

No entanto, sabe-se que a mediação não é um processo linear, exato e sempre tranquilo. Envolve tentativa, erro e a necessidade de suportar eventuais falhas. Por isso, aborda-se, na sexta e última categoria, a mediação como *Fator de resiliência na atuação docente,* trazendo à tona a importância de um exercício de reflexão a respeito das experiências e abordagens dos educadores. Nas falas, os mesmos demonstraram grande preocupação e reflexão acerca das suas próprias práticas. Abordaram a mediação como processo regulado pela escuta das falas das crianças que podem refletir suas ações e exemplos.

> "Acho que esse é o exercício, mais interessante, que possibilita o trabalho da gente, é o repensar. Eu vou trazer uma experiência desse ano com uma aluna que tava com algumas questões, assim, de ter que tá sempre retomando, retomando, retomando, que perante o grupo tava ficando com marca, porque tava sempre retomando. Bom, não tá bom, né? Não tá bom pra mim, né? Vou repensar isso porque não tá legal. Então, no momento que eu faço esse movimento de mudar a forma de abordagem, de trazer de outra forma, sem ficar com essa marca de tá sendo chamada a atenção, as coisas começam a mudar também. Então, isso eu acho que é fundamental, tu para e tu pensa o teu fazer, sem o chicote, mas sim de pensar 'Deu certo? Não tá dando certo. Não tá dando assim. Muda a estratégia. Não deu' (P10)".

É indispensável que os educadores reflitam sobre suas experiências e práticas do cotidiano. Ser professor envolve tentativa, erro, construção, acertos, etc. Por isso, é imprescindível que o educador use as adversidades como motivação para a melhora de suas propostas e atitudes. Para isso, é necessário que seja um profissional com adequado senso de autoeficácia, isto é, ter autoconfiança e a certeza de ter capacidade para realizar suas atividades. Só assim, o educador poderá superar limites, enfrentar desafios e romper preconceitos. Isso ainda

demonstra quanto a mediação não é uma ferramenta externa de trabalho, que se interpõe entre educador e a criança, ela é a própria relação com a criança (ROZEK, 2017). Por isso, mobiliza não só a criança, mas também o educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou caracterizar as percepções de educadores sobre a mediação como norteadora do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados obtidos fornecem indícios de que trabalhar nessa perspectiva exige disponibilidade para compreender e aceitar as diferenças, de modo a mediar a forma como são significadas entre as crianças, bem como planejar um trabalho pedagógico que coloque tais diferenças como centro do planejamento. Nesse sentido, também se percebeu que, para os educadores, é preciso que a escola construa uma proposta educativa que exalta o educador como mediador experiente que respeita o protagonismo infantil e, a partir disso, propõe intervenções pedagógicas significativas.

Através dos resultados, ainda, é possível verificar que novos estudos ainda são necessários para que se continue investigando e analisando como os educadores percebem e vivenciam o trabalho na Educação Infantil, tendo como perspectiva, a Educação Inclusiva. Estas pesquisas são importantes para dar base a formações mais coerentes com a realidade das escolas, assim como, para subsidiar políticas efetivamente inclusivas no país. Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir de forma significativa nas reflexões sobre as práticas do cotidiano dos educadores e crianças dentro das escolas, de forma a pensar na realidade de forma mais crítica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, R. **Grupos focais**: coleção pesquisa qualitativa. São Paulo: Bookman Editora, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI, 2008.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular (versão final).** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 3 de junho de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a**

Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei n. 9.394. Brasília: 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN).

CHIOTE, Fernanda de Araújo. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil**. Vitória: Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ. p. 54 a 70, 2013.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; DE VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, p. 415-428, 2010.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico**. Rev. bras. educ. espec. v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

GOMIDE, Marcela Gama da Silva. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil**. Vitória: Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., p. 43 a 54, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **A LDB e as instituições de educação infantil**: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORDELO, E. R.; BICHARA, I. D. **Revisitando as funções da imaturidade**: uma reflexão sobre a relevância do conceito na educação infantil. Psicologia USP**,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 337-354, jul./set. 2009.

MARTINS, G. D. F; STERNBERG, P. W. A educação infantil como contexto inicial do processo de escolarização. In: ROZEK, M.; DOMINGUES, C. L. K. (Org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p. 143-163.

MOGHARREBAN, Cathy C.; BRUNS, Deborah A. **Moving to inclusive pre-kindergarten classrooms**: Lessons from the field. Early Childhood Education Journal, v. 36, n. 5, p. 407-414, 2009.

OLIVEIRA, MK de. Escola e desenvolvimento conceitual. **Coleção memória da pedagogia**, n. 2, p. 68-75, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROZEK, M. Aprendizagem e inclusão escolar: introduzindo diálogos. In: ROZEK, M.;

DOMINGUES, C. L. K. (Org.). **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p 15-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, 2005.

SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana. **Educação pré-escolar em contextos inclusivos**: reflexões em torno de uma experiência européia Comenius. Inclusão, n. 10, p. 7-28, 2010.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. **Conceitos de Vigotski no Brasil**: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2013.

STERNBERG, Priscilla Wagner. **Educação inclusiva**: um olhar sobre a diversidade na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

VEIGA, Márcia Moreira. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil**. Revista Paidéia, v. 5, n. 4, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E OS IMPACTOS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cintia Cristina Escudeiro Biazan
Prefeitura Municipal de Santo André
cintia.biazan@gmail.com

Maria Aparecida Guedes Monção
Faculdade de Educação da Unicamp

INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil foi marcada por consensos e dissensos, rupturas ideológicas e disputas de grupos com diferentes interesses. Foi marcada também pela luta de movimentos sociais e impulsionada por transformações ocorridas na sociedade, principalmente pela conquista das mulheres, e sua inserção no mercado de trabalho.

A Educação Infantil no Brasil foi e ainda é repleta de alternâncias, relacionadas às diferenças ideológicas e sociais presentes em nossa sociedade que resultaram na multiplicidade de atendimento desse nível de ensino ao longo dos anos.

Nas últimas décadas intensificaram as discussões e estudos sobre a educação das crianças pequenas buscando romper com o caráter assistencialista e preparatório que historicamente permeou as creches e pré-escolas. Os debates e as pesquisas atuais evidenciam a necessidade de explicitar e ampliar as reflexões a respeito das concepções de infância e de educação que alicerçam as mudanças contemporâneas tanto na legislação quanto nas práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Barbosa e Delgado (2012), estudos recentes sobre infância, avançaram tanto em aspectos de conhecimento científico acumulado, como nas conquistas legitimatórias dos direitos das crianças. O marco inicial dos avanços legais no campo da Educação Infantil, foi a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, que estabeleceu como dever do Estado o “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 1988) e no artigo 7, como direito de trabalhadores, homens e mulheres, na zona rural e urbana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988). Entretanto, foi apenas em 1996, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que ocorreu, de fato, uma ampla mudança na Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da educação básica e com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em ação complementar com as famílias. Acrescenta-se a isso o avanço nas discussões sobre os direitos das crianças,

desencadeado pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1989 e, no Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, ao conceber as crianças como sujeitos de direitos.

Os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011; BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016) contribuem para refletir sobre a constituição de novas bases para efetivar o trabalho junto à criança pequena, possibilitando uma nova forma de compreendê-la, ao deixar de vê-la pelas suas fragilidades, e valorizar suas potencialidades e as culturas infantis. Os estudos destacam a criança pequena como capaz de estabelecer múltiplas interações e participar ativamente em sua formação, destacando a importância e a potência na cultura de pares.

Considerar a criança como um ser capaz e como sujeito de direitos possibilita olhá-la em seu momento atual e não como um vir a ser. De acordo com Sarmento (2004):

> [...] conhecer "nossas" crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas também é a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania activa. (SARMENTO, 2004, p.1).

Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas de Educação Infantil, adotem como referência os estudos da infância e da criança, para a organização das instituições de Educação Infantil. Barbosa, Delgado, Tomás (2016) assinalam que

> [...] as relações das crianças entre elas e o papel que o encontro, o convívio e os relacionamentos têm do ponto de vista social e individual, são especialmente importantes para que conheçamos seus critérios de pertencimento em alguns grupos, quase nunca marcados pelas faixas de idade, uma vez que esses critérios são demarcações adultocêntricas. (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 107).

O adultocentrismo presente historicamente na organização e estrutura das creches e pré-escolas brasileiras, é um dos empecilhos para legitimar políticas públicas de Educação Infantil, em que a criança assuma seu papel de centralidade e protagonismo na proposta educativa. O cotidiano das instituições é marcado pela organização do trabalho pedagógico

> [...] distante da cultura infantil e dos direitos fundamentais das crianças. Na maioria das instituições, prevalece a organização de tempos e espaços centrada nos adultos, explicitada por meio de rotinas padronizadas que não levam em conta a subjetividade das crianças pequenas e que favorecem o estabelecimento de relações de dominação do adulto sobre a criança. Além disso, há nas instituições de Educação Infantil uma rejeição das atividades relacionadas aos cuidados de higiene e alimentação, por parte dos profissionais, que não as classificam como ações pedagógicas. (MONÇÃO, 2013, p. 37).

Diante desse cenário, coloca-se como um dos desafios atuais para a área, o reconhecimento do caráter multifuncional da Educação Infantil, integrando às funções sociais e educacionais, com a finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) a proposta curricular das instituições de Educação Infantil tem como eixo central as brincadeiras e as interações e a escola infantil tem um caráter diferente dos outros níveis de ensino. Ela não é uma instituição em que se ministram aulas com o mesmo tema para as crianças, com a intenção de que elas aprendam o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo. Os conteúdos nessa etapa da vida devem ser amplos e não ter uma ordem a ser seguida, que determine a passagem da criança para outros estágios.

A organização do tempo, do espaço, dos materiais e do ambiente é aspecto fundamental para se promoverem experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Propiciar experiências significativas no cotidiano das creches e pré-escolas exige o rompimento com o modelo de organização do trabalho pedagógico centrado nas atividades a serem desenvolvidas, ou nos conteúdos escolares pautados nas áreas de conhecimento que desconsideram as interações e as brincadeiras como especificidades da escola da primeira infância.

É necessário que nesse ambiente, as brincadeiras e as interações sejam consideradas o eixo norteador de todo o trabalho pedagógico, e o cuidado e a educação sejam compreendidos e efetivados de forma indissociável.

Para Kishimoto (2010),

> O brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário, [...] sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

O respeito e a garantia à brincadeira são funções essenciais da Educação Infantil. Não apenas pelo fato de que essa prática social se apresente na infância com maior intensidade, mas por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. (Brasil, 2009). De acordo com Sarmento (2004):

> A ludicidade constitui o traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2004, p.15).

O desrespeito à importância da brincadeira no contexto das instituições de Educação Infantil, especialmente das pré-escolas, pode estar associado à sua história, pois de acordo com os estudos sobre a trajetória da pré-escola Kishimoto (1988) e Kramer (1987), a concepção mais difundida dessa etapa refere-se à função preparatória para o ensino fundamental. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por meio da Lei Federal nº. 11.274/06 e a matrícula obrigatória aos seis anos de idade, aprovado pela Lei nº. 11.114/05, a perspectiva preparatória toma força novamente e tem impacto direto no cotidiano das instituições de Educação Infantil como é evidenciado nas pesquisas de Silva (2009); Chulek (2012); Marcondes (2012); Ávila (2014) e Corrêa (2011).

As instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, historicamente, apresentam estruturas diferentes, não estabelecendo um diálogo ou articulação. Diferente das creches e pré-escolas, a escola de Ensino Fundamental tem uma estrutura pouco voltada às necessidades da infância, demonstrando uma cultura de ensino centrada no conteúdo e no professor, com atividades dirigidas que acabam por excluir o lúdico e a brincadeira como parte do currículo.

Com a efetivação da inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, na prática, a matrícula dos estudantes no primeiro ano ocorre antes dos 6 anos, o que colabora para um processo precoce de escolarização, que não respeita a infância, seu tempo e suas especificidades.

Corrêa (2011), verifica que os reflexos negativos da inserção das crianças com 6 anos no ensino fundamental, na organização pedagógica na Educação Infantil, são inúmeros, e destaca a utilização de atividades mecânicas e repetitivas tais como, cópias de letras e números, de maneira cada vez mais intensa, com o pretexto de que atualmente, com as mudanças na legislação, se faz ainda mais necessária a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Monção (2013) também sinaliza os reflexos da antecipação da entrada das crianças de seis anos para a Educação Infantil:

> Contraditoriamente ao que está previsto nas Diretrizes nacionais para a Educação Infantil, em que as brincadeiras e as interações são os eixos da proposta pedagógica, nas instituições para a primeira infância tais preceitos são constantemente desrespeitados, dificultando a legitimação da especificidade da Educação Infantil e não promovendo a integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. (MONÇÃO, 2013, p. 53).

Considerando a importância dessa temática para a área e a necessidade de ampliar os estudos sobre os impactos da inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental nas instituições de educação infantil, este trabalho tem como objetivo investigar como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos impactou o cotidiano das instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 4 e 5 anos em um município da grande São Paulo.

METODOLOGIA

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar o cenário da Educação Infantil com vistas a identificar as marcas da implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições que atendem crianças de 4 e 5 anos. Nesse artigo, destacaremos a categoria de análise que tratou sobre os impactos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no cotidiano das instituições de Educação Infantil no que se refere aos jogos e brincadeiras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e sua escolha se deu por ser uma abordagem que contribui para que as diversas variáveis do objeto de estudo sejam evidenciadas. Sobre o termo qualitativo, Chizzotti (2003), argumenta que a investigação dos fenômenos humanos, está sempre repleta de características específicas. O autor cita que, utilizando ou não de quantificações, pretende-se interpretar o sentido do ocorrido a partir do significado que as pessoas atribuem em suas ações ou falas nas interações sociais.

É "importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de Educação Infantil da grande São Paulo e como instrumento de coleta de dados, foi empregada a técnica do grupo focal que, diferente de outras técnicas, não se caracteriza como uma entrevista coletiva, mas sim como proposta de troca efetiva entre os participantes.

O grupo focal possibilita que as interações entre os integrantes, desenvolvam-se com certo grau de liberdade, constituindo uma cultura do grupo, revelando compreensões mais aprofundadas sobre determinadas questões. Gatti (2012) afirma que, por meio da sequência de falas, procura-se compreender o impacto das vivências no grupo sobre o tema, com as trocas entre os participantes, os consensos, dissensos, silêncios, momentos eufóricos, as descontinuidades, entre outros.

Segundo Gatti (2012), a importância da interação entre os participantes do grupo focal, permite explorar como alguns fatos e dados são articulados, censurados e alterados, criando condições singulares para as necessidades do grupo pesquisado, desconstruindo e reconstruindo conceitos, proporcionando trocas e descobertas.

Devido à singularidade da pesquisa, o grupo foi formado por professores da rede pública municipal que atuavam na docência ou na gestão da Educação Infantil em 2005 e 2006 e que permaneceram neste nível de ensino após a aprovação das Leis Federais nº 11.114/05 e nº 11.274/06.

De acordo com Gatti (2012), o objetivo da pesquisa é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar. Cabe destacar aqui que, devido a este critério, a seleção dos participantes foi difícil. A rede pública municipal modificou-se muito nos anos após a mudança no Ensino Fundamental e há poucos profissionais que permaneceram na Educação Infantil.

Foram convidados aproximadamente catorze profissionais para participar do

encontro. Responderam afirmativamente ao convite, mostrando-se interessados em participar da pesquisa, nove profissionais e compareceram ao encontro, sete, que compuseram o grupo focal, todas do sexo feminino, professoras ou gestoras com especialização em Educação Infantil, que serão retratadas neste texto com nomes fictícios.

A análise dos dados foi estruturada em dois grandes eixos visando o objetivo geral da pesquisa, que procura analisar o cenário da Educação Infantil na rede municipal com vistas a identificar as marcas da implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições que atendem crianças de 4 e 5 anos. O primeiro eixo: "O percurso da Educação Infantil", analisou-se as falas dos sujeitos da pesquisa sobre a trajetória da Educação Infantil, sua estrutura, os espaços físicos e o que aconteceu com essa etapa de ensino quando o município passou a atender o Ensino Fundamental. No segundo eixo: "Ensino Fundamental de nove anos e a Educação Infantil" foram abordadas as seguintes questões: as mudanças na Educação Infantil que atende as crianças de quatro e cinco anos; os impactos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na prática cotidiana e na formação dos professores de Educação Infantil; jogos e brincadeiras na rotina da Educação Infantil a partir da mudança do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse texto abordaremos o último item apresentado, como já informado anteriormente.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RESULTADOS

Em decorrência dos próprios limites impostos num estudo desta natureza, optou-se por selecionar para a análise algumas falas que foram consideradas mais diretamente ligadas ao objetivo da pesquisa e que melhor traduzem a discussão ocorrida no grupo focal.

As participantes do grupo focal relataram que a passagem das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, aconteceu em um primeiro momento de maneira quase imperceptível nas instituições públicas municipais. Os espaços físicos permaneceram sem alteração nos primeiros anos de implantação das leis. No cotidiano das escolas, a entrada das crianças um ano mais cedo no Ensino Fundamental parecia algo meramente burocrático. Os representantes da Secretaria de Educação, nas reuniões com as equipes gestoras, afirmavam que não haveria a necessidade de alteração na rotina das turmas de seis anos, nem nas turmas de Educação Infantil, uma vez que não era essa a proposta, mas sim incorporar nas práticas cotidianas do Ensino Fundamental, a ludicidade encontrada na Educação Infantil.

> Se ampliou um ano, mas o que vamos fazer? Eu lembro que nas reuniões eles [Secretaria de Educação] diziam assim: nós estamos ampliando um ano, isso não é para escolarizar o Infantil, mas para infantilizar o Ensino Fundamental (LAURA).

As participantes do grupo focal, quando questionadas sobre o que houve com a pré-escola integradas às Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino

Fundamental (EMEIEFs[12]), foram enfáticas em afirmar que a Educação Infantil mudou, mas isso não aconteceu rapidamente, nem foi fruto de uma diretriz ou orientação oficial da Secretaria de Educação, a transformação ocorreu lentamente com o passar dos anos.

A estrutura física de algumas EMEIEFs foi alterada para atender as novas demandas por ampliação de matrículas no Ensino Fundamental. As salas amplas da Educação Infantil, com espaços que proporcionavam a criação de cantos lúdicos, foram transformadas em dois ambientes distintos, com estudantes do Ensino Fundamental, evidenciando assim, a prioridade do atendimento de crianças de 6 a 10 anos. De acordo com as participantes do grupo focal, em algumas unidades, espaços como parques infantis de areia foram substituídos por parques de madeira, com brinquedos grandes, inadequados para a faixa etária de 4 e 5 anos.

Pode-se analisar que, apesar da intenção de não promover alteração na Educação Infantil, a inserção das crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, provocou mudanças na prática pedagógica das professoras da pré-escola. De acordo com os depoimentos das participantes, a cobrança que ocorre com as professoras do Ensino Fundamental, decorrente dos resultados das avaliações externas, reflete de forma intensa na Educação Infantil, na medida em que, as docentes dessa etapa, sentem-se na obrigação de preparar cada vez mais cedo as crianças de 4 e 5 anos para obterem bons resultados e sucesso no Ensino Fundamental. Tais constatações trouxeram à tona no grupo focal reflexões a respeito do lugar que jogos e brincadeiras ocupam atualmente na Educação Infantil.

Em diversos momentos, as participantes retomavam a questão da implementação da lei federal que tornou obrigatório o início das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, para justificar o fato de substituir com maior frequência nas rotinas pedagógicas, momentos de jogos e brincadeiras por momentos de concentração e silêncio entre as crianças. Paro (2011) faz uma dura reflexão frente a esta substituição, ao afirmar,

> Imagine-se a situação de crianças pequenas – para quem a alegria de viver se resume, em boa parte, em brincar- ver-se privada disso. Como é possível ensinar para alunos cuja forma privilegiada de fazer-se sujeito é o brincar, se lhes proíbe essa atividade? (PARO, 2011, p.127).

Barbosa e Craidy (2012) reiteram a colocação de Paro (2011), quando afirmam:

> Para uma criança tornar-se humana é preciso tempo, é preciso estar junto, é preciso brincar, e muitas outras coisas que nosso modelo de escola de ensino fundamental nega, na medida que apenas investe nos conteúdos de ensino. Atuamos em nossas escolas com alunos, não com crianças. (BARBOSA e CRAIDY, 2012, p. 33)
>
> .

Corrêa (2011) contribui com mais elementos para essa reflexão quando relata

12 As EMEIEFs agregam as turmas de educação infantil de 4 e 5 e as turmas de ensino fundamental I de 6 a 10 anos no mesmo prédio. Na época da mudança as crianças apenas se deslocaram de sala e permaneceram no mesmo espaço físico.

sobre a pesquisa que realizou em um município do Estado de São Paulo, em que as professoras que atuavam com turmas de 5 anos, preocupavam-se em preparar as crianças para o Ensino Fundamental, o que acarretou na diminuição do período destinado às brincadeiras. As professoras preferiam abrir mão de brincar com as crianças para garantir a aprendizagem das letras do alfabeto. Um relato com apontamentos semelhantes aparece no grupo focal:

> Sem contar que tem um monte de coisas que não são mais desenvolvidas na Educação Infantil, porque eu preciso dar conta de trabalhar as letras do alfabeto, os numerais e lá, lá, lá... Então eu não ensino mais pra eles as brincadeiras regradas, as cantigas de rodas, eu não faço mais esse resgate com os meus alunos e eles não brincam mais com isso com ninguém. (ALEXIA).

Diante da reflexão a respeito da substituição das brincadeiras na Educação Infantil, por atividades de escolarização, as participantes do grupo focal evidenciaram que, deixar de proporcionar momentos de brincadeiras na rotina cotidiana das instituições, não garantiu a melhora do desempenho das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

> Mas será que a qualidade da Educação Infantil era pior do que é hoje, porque a gente brincava um pouco mais? Eu não acho que faz diferença no Fundamental o trabalho que a gente fazia, mais lúdico, se ele tivesse continuado sendo feito, naquela proposta [...] O objetivo era propiciar o prazer para a criança, aquele momento de descontração, construção de vínculos com eles. Mas eu não acho que o trabalho no Fundamental seria pior se a gente continuasse também nessa proposta. [...] Eu particularmente participei dos dois momentos, participei do momento quando a Educação Infantil... contando com a turma de seis anos, a gente tinha um trabalho mais lúdico, mas não significava que a gente não trabalhasse né, o letramento e tudo mais. Mas também depois, eu já participei de uma outra Educação Infantil, sem o seis anos e a gente se tornou amarga demais, eu inclusive, correndo atrás do prejuízo. (MARIANA).

O diálogo a seguir ilustra a opinião das participantes a respeito do que é priorizado na rotina das turmas de educação infantil, vejamos;

> Atividades de folhinha! (ALEXIA).
> O desenvolvimento cognitivo. (MARIA CLARA).
> Mas vocês acreditam que isso aumentou depois da lei do Ensino Fundamental de nove anos, essas folhinhas? (PESQUISADORA).
> Ah sim! (JULIA).
> Nossa, com certeza! Consideravelmente. E sabe o que me preocupa com essas atividades de folhas, por exemplo, ela é muito, muito estanque, né? [...] Eles precisam viver, eles precisam vivenciar o que a gente está desenvolvendo com eles. Então, antes de eu fazer qualquer coisa no papel, eu preciso propor experiências para que eles sintam, tenham contato com aquilo que eu estou desenvolvendo, senão não irá sair nada! [risos]. (ALEXIA).
> Eu acho que precisam saber de onde veio e para onde vai, né? A atividade em si, dependendo de quem está aplicando ela vai morrer ali, ela

> vai se esgotar ali. (MARIA CLARA).
> Ela tem que ser significativa. Ou aí acaba virando um registro de cópia, que é o que a gente não quer, mas é o que acontece. (ALEXIA).
> Então vocês estão trazendo pra mim, que a prioridade da Educação Infantil são as atividades em folha? (PESQUISADORA).
> Infelizmente sim! (LAURA).

Corrêa (2011) corrobora com o relato das participantes do grupo focal, ao afirmar que está acontecendo uma antecipação dos conteúdos e das atividades propostas para as crianças desta faixa etária, resultando em rotinas na Educação Infantil que não correspondem com a necessidade das crianças de 3 a 5 anos. Corrêa (2011) também afirma que nas instituições analisadas em sua pesquisa

> [...] as propostas estavam além das possibilidades das crianças, na medida em que, por exemplo, exigiam uma longa permanência em sala realizando cópia de letras e números, restando pouco ou nenhum tempo para brincar, o que ocasionava uma situação de tensão, sobretudo entre as crianças dos grupos de 3 e de 4 anos. (CORRÊA, 2011, p. 114).

A autora destaca que há dificuldade por parte das professoras de Educação Infantil em tornar a brincadeira como atividade principal sendo comum observar, em outro estudo que realizou (Corrêa, 2003), que professoras sentem necessidade de registrar a aprendizagem das crianças após a realização de uma brincadeira ou de um jogo, completando a atividade oferecendo folhas com exercícios que no geral, servem apenas para treinar a motricidade e fazer com que as crianças permaneçam sentadas.

Pode-se inferir que a identidade das instituições de Educação Infantil é fragilizada também pela falta de compreensão dos profissionais que atuam junto às crianças, com relação à importância da brincadeira, preterindo as experiências lúdicas para segundo plano, priorizando atividades mecânicas de cópias de letras e números, com caráter preparatório para o Ensino Fundamental.

Corrêa (2011) cita que, tais práticas no próprio Ensino Fundamental, têm sido objeto de crítica entre pesquisadores da área, em função de seu caráter mecanicista e limitador das possibilidades de expressão das crianças, delineando uma pedagogia centrada na figura do professor, na exposição e memorização de conteúdos que são propostos por meio de treino e de repetição. Se, mesmo no Ensino Fundamental, tal postura é questionada, na Educação Infantil torna-se totalmente inadequada. A autora enfatiza, também, que essas práticas não surgiram com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, mas, ocorrem há muito tempo, no entanto, a nova configuração do Ensino Fundamental, revelou que essas práticas resistiram ao longo do tempo e são a prioridade nas turmas de Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos.

Em relação ao direito à brincadeira, Corrêa (2011) constata nas instituições analisadas em sua pesquisa, que brinquedos não são prioridade para compra, são advindos de doações feitas pelas famílias ou pelas professoras. Ainda assim, não estão disponíveis para as crianças e seu uso é monitorado pela profes-

sora devido a uma rotina rígida que não garante tempo suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras, em especial dos jogos simbólicos.

Com relação aos jogos simbólicos, Corrêa (2011) ressalta que geralmente os adultos não participam desse momento, compreendendo-o como um momento livre e ocorre entre uma lição e outra, como uma forma de descanso. Se já havia dificuldade em tornar a brincadeira como prioridade nas instituições de Educação Infantil, com o Ensino Fundamental de nove anos, tornou-se ainda mais difícil, reforçando a ideia de relegá-la a segundo plano.

A exclusão ou diminuição das brincadeiras nas instituições de educação infantil, não considera o que é apontado nas DCNEI (BRASIL, 2009), que declaram que as crianças precisam brincar nos mais variados ambientes como pátios, jardins, parques, para que vivam diversas experiências.

> As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem [...] ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.9).

Uma das hipóteses para a dificuldade em priorizar as brincadeiras na Educação Infantil, é a ausência de formação, considerando as especificidades das crianças pequenas, uma vez que a alfabetização permanece como atividade principal no cotidiano das instituições que atuam com crianças de 4 e 5 anos. As formações oferecidas pela Secretaria de Educação ou as formações continuadas em horário de trabalho, no município pesquisado, não priorizavam a temática da importância do lúdico para a faixa etária da Educação Infantil .Com isso e com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, os jogos e brincadeiras passaram a ser coadjuvantes no contexto educativo das crianças de 4 e 5 anos. Perante essa realidade, Barbosa e Delgado assinalam uma importante reflexão:

> Talvez a pergunta a ser feita é o que ganham as crianças quando ao invés de brincarem, desenharem, conversarem passam a estar 4 horas do dia sentadas em cadeiras copiando letras? O que ganha a sociedade com pessoas que deixaram de exercer ações peculiares a um momento específico do desenvolvimento humano para realizarem outras, que também são importantes, mas que, em uma sociedade com longa escolarização, podem ser realizadas um ou dois anos depois? Qual é a pressa? De quem é a pressa? Qual o preço da pressa? (BARBOSA e DELGADO, 2012, p. 132).

A Educação Infantil está marcada pela força da cultura escolar que muitas vezes é subestimada, fazendo com que no cotidiano, sejam adotados metodologias e conteúdos próprios do Ensino Fundamental, não respeitando a especificidade das crianças pequenas de 4 e 5 anos. A Educação Infantil assume a tarefa de “entregar” para o Ensino Fundamental crianças que preencham os requisitos e que alcançam os padrões pré-estabelecidos. Ou seja, é a ideia de “escolari-

zação", que, de acordo com Moss (2011), torna os serviços de Educação Infantil cada vez mais "colonizados" pelo Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

A análise da entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental realizada nessa pesquisa, propiciou aprofundar a reflexão sobre o que de fato aconteceu com as instituições de Educação Infantil que atendem as crianças de 4 e 5 anos. O grupo focal evidenciou que a Educação Infantil pública municipal não conseguiu garantir sua especificidade, especialmente no que se refere às brincadeiras e aos jogos no cotidiano e assumiu algumas características do Ensino Fundamental, nesses dez anos que se passaram após a implantação das leis federais. Negou-se para as crianças o que é considerado essencial nesse momento de vida, pois de acordo com Sarmento (2004) a ludicidade é um dos eixos estruturadores das culturas da infância, diz ele:

> [...] a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociedade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2004, p.16)

A negação da ludicidade na educação infantil materializou-se com a extinção dos espaços destinados aos jogos e brincadeiras e de outras linguagens, que foram substituídos por atividades em salas de aula na maioria das EMEIEFs. Parques com areias, destinados para as crianças menores, com brinquedos adequados para a faixa etária, assim como outros espaços preparados para o brincar, como os cantos lúdicos, deixaram de existir, evidenciando que a prioridade das EMEIEFs é o Ensino Fundamental.

Corsaro (2011) evidencia que jogos de faz de conta, brincadeiras, compartilhamentos e trocas entre pares são especialmente importantes para o desenvolvimento infantil, são as "tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto" (CORSARO, 2011, p.129). Entretanto, momentos de trocas entre pares, em espaços que propiciem esse tipo de ação, está deixando de acontecer nas turmas de 4 e 5 anos, sendo substituídos por momentos de concentração dentro de salas de aula.

As participantes explicitaram que sabem da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, principalmente na Educação Infantil, no entanto, sentem-se na obrigação de desenvolver atividades de leitura e escrita, porque são pressionadas pelas professoras do Ensino Fundamental, que consequentemente se sentem cobradas pelos resultados das avaliações externas e por índices que muitas vezes são publicizados gerando desconforto nas unidades que não atingiram a média necessária. Isto nos revela que práticas

de alfabetização na Educação Infantil, já aconteciam, com a aprovação das leis federais, nº 11.114/05 e nº 11.274/06, tornaram-se justificáveis e necessárias do ponto de vista das profissionais.

Nesse cenário, torna-se imprescindível ampliar as formações continuadas que tratem da singularidade da Educação Infantil, enfatizando a importância de priorizar as brincadeiras nas rotinas das crianças pequenas, para que o processo de alfabetização não seja imposto precocemente, ao contrário, a alfabetização aconteça de forma natural e ao longos dos anos iniciais do ensino fundamental, respeitando o direito das crianças na educação infantil, a ter um ambiente rico em descobertas, interações e brincadeiras, tal como é preconizado nas DCNEI.

É fundamental o compromisso do município na defesa de uma concepção de Educação Infantil de acordo com as DCNEI, de modo a subsidiar a constituição de práticas cotidianas junto às crianças em que as interações e brincadeiras sejam o eixo norteador. Também é imprescindível a integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de modo a garantir uma continuidade no trabalho desenvolvido na educação infantil.

Os dados analisados nessa pesquisa nos alertam para ampliar esforços para legitimar a identidade e a especificidade da Educação Infantil. Ampliar a luta em defesa das instituições de educação das crianças pequenas, para que sejam repletas de experiências significativas permeadas pelas brincadeiras e pelas múltiplas linguagens. É fundamental, oportunizar práticas culturais e sociais, efetivando a interlocução entre crianças, educadores e famílias. Empenhar-se na construção de um currículo que articule as diferentes linguagens e sintetize todas as aprendizagens que acontecem nos cotidianos das instituições e não apenas uma lista prévia de conhecimentos em torno das áreas do conhecimento. Legitimar a identidade da Educação Infantil é lutar pelos direitos das crianças pequenas. E que essa luta por esse reconhecimento, possa contagiar os outros níveis de ensino da nossa Educação Básica, fazendo da escola um lugar prazeroso, vivo, intenso.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Maéle Cardoso. **Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a lei de ampliação do ensino fundamental (Lei 11.274/06).** Mestrado em Educação. UNIVILLE, Joinville, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). **A Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos**, Porto Alegre: Penso, 2012.

BABOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Cristina Almeida. Estudos da infância, Estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos. **Inter-Ação,** Goiania, v.41, n.1, p.103-122, jan/abr. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União.** Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 13 out 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário da União.** Brasília, DF, 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em:13 set 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário da União.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 13 set 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em : 28 jan 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.16, n.2, p.221-236, 2003.

CHULEK, Viviane. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba- PR**, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná , Curitiba, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun 2017.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.85-112, julho. 2003.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento:** perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2012.

MONÇÃO, Maria A. G. **Gestão democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/pt-br.php>. Acesso em 15 nov 2015.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011.
PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo, Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SILVA, Rute da. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil: um estudo em municípios catarinenses**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

A INSERÇÃO NA RELAÇÃO EDUCATIVO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zoleima Pompeo Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
zoleima.mbz@hotmail.com

Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

A indagação inicial que mobilizou a pesquisa centrou-se em compreender *como*, de que *modo* as crianças, suas famílias e professor (a) começam relacionamentos ao iniciarem juntos (as) o ano letivo, o que suscita pensar em outras importantes questões vinculadas a esta: como e de que maneira é composto e configurado o agrupamento de crianças no contexto educativo? Em que isso "afeta" os novos e/ou reiterados relacionamentos que se instauram e/ou se reatualizam na inserção e o que diz sobre eles?

Ao atentar para os *modos* como os relacionamentos se iniciam, compreendemos, com base nos estudos da Pedagogia da Infância, o caráter relacional e heterogêneo dos processos educativo-pedagógicos como imbricador e fomentador do início de novos e/ou reiterados relacionamentos. Por isso a importância de aprofundar estudos que deem visibilidade a essas relações travadas nos contextos de educação infantil e investigar como ocorrem as estratégias de aproximação entre as crianças pequenas em suas relações entre pares e com os adultos de forma interdependente.

Ao considerar o início dos relacionamentos com o ingresso na educação infantil no início do ano letivo, nossas indagações se intensificam, e refletimos: seria a imprevisibilidade, o estado latente e inusitado das relações – quando a dinâmica das mesmas está em suspenso, não está aprisionada na forma, não está instituída de modos de ser e fazer prévios – o que torna potentes e criativas, instigantes e vigorosas as possibilidades intensivas que possam advir? Seria o processo de inserção, pela capacidade relacional emergente, o momento em que o movimento em torno do que não se conhece, e tudo que de ambíguo contorna o que ainda não sabemos do outro, um momento profícuo para se atentar para as formas, modos, tempos e espaços que vão se compondo entre adultos e crianças?

Ao considerar as indicações das pesquisas na área quanto ao caráter relacional e interativo na Educação Infantil, pensamos: de que forma a ação docente se organiza quando se desprende de um caráter prescritivo e volta-se ao desafio de construir relações *com* as crianças? Quais os elementos e estratégias orientam a ação docente para esse momento? Como as crianças transitam e estabelecem relações a partir do convívio nesse novo lugar?

Isso porque defendemos o caráter relacional como constitutivo dos processos educativos, portanto uma docência partilhada na relação e no encontro com o outro. Por isso a pesquisa focaliza-se também em conhecer e identificar de que forma a ação docente, no cruzamento da ação social das e com as crianças, organiza estratégias de interação e socialização no trabalho educativo, tendo em vista que as relações estão sendo construídas num grupo composto por crianças novas e por crianças que já faziam parte do espaço educativo mas que, nesse processo de inserção, compõem uma nova organização. Pretendeu-se, assim, compreender como e quais dimensões educativas subsidiam a ação docente, com a atenção voltada tanto para as atividades propostas pelos adultos-docentes às crianças, como também para as ações sociais que as próprias crianças protagonizam entre si e com os adultos ao iniciarem relacionamentos novos.

A fim de aprofundar essas e outras questões, o diálogo estabelecido na pesquisa parte da Pedagogia da Infância, principalmente dos estudos de Rocha (1999/2013), Schmitt (2008/2014), Duarte (2011), Mantovani e Terzi (1998) e Reis (2013). Inscreve-se também na compreensão de que os Estudos da Infância e da Criança, em sua perspectiva interdisciplinar, são fundantes para que possamos intensificar outras adjacências conceituais (LIMA, 2015) para o enfrentamento da complexidade que circunda o estudo da Infância e Criança, trazendo para esse trabalho, de forma mais detida, as contribuições da Sociologia da Infância, particularmente os estudos de Corsaro (2011). Compreende-se a importância do estabelecimento do diálogo entre áreas nas pesquisas, sobretudo pelo reconhecimento da criança como ator social competente e ativo para lidar com as questões que circundam sua vida, somando tantos outros desafios ao anuncio dessa perspectiva.

Considerando estas orientações e mobilizadas pelas indagações motivadoras da pesquisa acerca dos *modos* com que a inserção na educação infantil ocorre, e "com as possibilidades que temos de conhecer o que ainda não conhecemos" (LIMA, 2015, p. 98), torna-se imprescindível a escolha por uma metodologia que possibilite uma aproximação de forma intensa das ações, relações e manifestações comunicativas das crianças entre si e com os adultos em seus contextos de vida, encontrando na pesquisa etnográfica (SARMENTO, 2003; FERREIRA, 2004) um caminho profícuo para intensificar essa discussão de forma contextualizada. Para tal, acompanhou-se os processos educativo-pedagógicos envolvendo 15 crianças e sua professora, em um agrupamento etário de 2 a 3 anos, nos primeiros meses do ano letivo de 2016, em uma unidade pública de educação infantil do sul do país. Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados foram observações registradas em diário de campo, fotografias e entrevistas realizadas com a professora do grupo. Os dados foram organizados em unidades de análises e posteriormente categorizados.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, torna-se importante destacar, conforme pesquisa dos percursos institucionais das crianças, que o agrupamento no inicio do ano letivo estava assim constituído: das 15 crianças, 8 crianças (2 meninos e 06 meninas) estavam juntas no GII em 2015, 2 meninos estavam na unidade, mas não foi possível precisar o agrupamento, 2 meninos estavam no GIII em

2015 e permaneceram no GIII no ano de 2016, 2 crianças (1 menina e 1 menino) frequentavam pela primeira vez a educação infantil e 1 menina não compareceu.

Na pesquisa, a composição do agrupamento foi um dos primeiros elementos reveladores da heterogeneidade que caracteriza o contexto de educação infantil e, no caso da inserção, um elemento importante no convívio que as crianças passam a ter com uma variedade de pessoas de diferentes origens e percursos, as quais contribuem para a ampliação dos seus laços sociais até então restritos às relações doméstico-familiares. No entanto, a complexidade que envolve esse processo implica considerar que não basta estar junto em presença – ainda que seja importante que isso ocorra –, mas, ao considerar o caráter relacional e interativo das relações educativo-pedagógicas, implica também refletir *como* esses relacionamentos se engendram e como se dão as aproximações das crianças entre si e com os adultos. Isto porque compreende-se que as relações entre adultos e crianças são estabelecidas desde a chegada de ambos à creche. Considera-se que a presença de um "afeta" o outro, já que o ser humano se constitui na relação com o outro, principalmente porque, ao ingressar em espaços coletivos institucionalizados, as crianças passam por importantes mudanças em suas vidas e na vida de suas famílias, pois há a ampliação das relações sociais até então vinculadas basicamente ao âmbito doméstico-familiar.

De acordo com Schmitt (2008, p. 25):

> O termo relação implica sempre a presença de mais de uma pessoa, o eu e o outro. Esse outro não se refere a uma presença individual, mas agrega aspectos mais amplos, que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, num gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço. Assim, cabe vislumbrar as relações das crianças mergulhadas nos aspectos que a compõem e também as do outro que com ela se relaciona: familiares, profissionais, grupo social, outras crianças, instituições educativas, etc. (SCHMITT, 2008, p. 25).

Dessa forma, no encaminhamento e desenvolvimento dos processos educativos importa considerar os sentidos, o envolvimento e motivações de todos, adultos e crianças, e, para tal, devem-se construir estratégias comunicativas como base para o estabelecimento de trocas culturais, numa relação dialógica entre os sujeitos. Corroboramos com Rocha (2010, p. 15) quando afirma:

> Neste sentido, entre os saberes e as ignorâncias de que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro. Neste diálogo poderá haver complementaridades ou contradições. O que cada saber contribui para tal diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância.

Ao iniciar relacionamentos e construir estratégias comunicativas a fim de ir

compondo conhecimentos entre si, adultos e crianças possuem inúmeros desafios. Desafios que dizem respeito particularmente a compreender as trocas e manifestações expressivas e comunicativas, sobretudo quando envolvem as crianças de 0 a 3 anos, pois têm como especificidade a centralidade do corpo em suas manifestações expressivas e comunicativas, exigindo de parte dos adultos que com elas convivem uma troca contínua de conhecimentos e reflexões acerca do que indicam e expressam.

Ao considerar as indicações dos estudos da área quanto à capacidade de participação ativa das crianças e suas especificidades comunicativas e expressivas no comportamento relacional que estabelecem com outros, torna-se importante reconhecer que as relações necessitam, além de regularidade e continuidade, um olhar e atenção em como se engendram, por isso a importância de intensificar estudos acerca de seus inicios.

Para Mantovani e Terzi (1998), quanto menor a criança, mais sutis são seus canais comunicacionais, exigindo maior observação e atenção para aqueles que ainda se encontram em processo de construção com a figura materna ou com quem deles cuida de modo regular. Sendo assim, é importante que as pessoas envolvidas na educação da criança criem estratégias de comunicação e troca para que as novas relações possam acontecer mediadas por situações conhecidas aos costumes das crianças, para que, progressivamente, possam ir diversificando e, assim, adquirindo outras especificidades, que não aquelas conhecidas do âmbito doméstico.

Especialmente na inserção, exigem dos adultos que com elas se relacionam uma atualização constante dos modos de como vão compreendendo-as, principalmente por estarmos falando também dos desagrados, dificuldades, angústias e desconfortos que circundam o processo de ampliação dos laços afetivos ao ingresso na unidade educativa, antes restritos ao contexto doméstico-familiar. Implica um olhar acerca dos processos de socialização que envolvem as crianças e também os adultos.

Porém esse outro olhar acerca dos processos de socialização que convergem para se pensar o inicio de relacionamentos nos espaços coletivos de educação infantil remete à necessidade de compreensão da mudança de enfoque epistemológico, a partir da historicidade dos conceitos utilizados para nomear o ingresso das crianças na educação infantil. Dialogar com a historicidade dos conceitos, suas origens, em que se embasam, bem como suas influências teóricas, possibilitou na pesquisa compreender os avanços, mas também considerar os desafios e complexidades que circundam a afirmação do conceito de inserção.

INSERÇÃO E ADAPTAÇÃO - HISTORICIDADE E DEFINIÇÃO DOS TERMOS

Para uma aproximação com a temática e no reconhecimento de que o conhecimento é produzido coletivamente, no percurso da pesquisa foi importante realizar um levantamento bibliográfico acerca das produções nacionais existentes sobre a inserção das crianças na educação infantil, a fim de tecer aproximações acerca dos conceitos em torno da temática central de estudo. Foi realizado o le-

vantamento das pesquisas nos últimos dez anos (de 2007 a 2016) na produção científica brasileira em dois Banco de Dados. Para uma aproximação com as teses e dissertações, utilizou-se do acervo disponibilizado no Banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Para acesso aos artigos científicos, optou-se pelo levantamento na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em 3 grupos de pesquisa: o GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos; GT 14 Sociologia da Educação e o GT 20 Psicologia da Educação.

No levantamento foi possível constatar que nas pesquisas, ainda que muitas delas afirmassem a inserção, em algumas o termo adaptação aparecia no texto das pesquisas, indicando que o uso ambivalente dos termos tornava indispensável aprofundá-los. Ao investigar a historicidade dos dois conceitos – adaptação e inserção –, foi possível entender as distinções entre ambos, evidenciando a influência da Psicologia do Desenvolvimento na afirmação do conceito de adaptação e a influência de base social na concepção do ingresso das crianças pelo termo inserção. No exame da produção foi ainda possível constatar que o termo adaptação teve basicamente influência da teoria do Apego e Base Segura formulada pelo psicólogo, psiquiatra e psicanalista britânico John Bowly. Também permitiu reconhecer aqui no Brasil a importância dos estudos e a tradição do grupo CINDEDI (Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação) e do trabalho da professora-pesquisadora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira nas discussões das interações provenientes do ingresso em espaços institucionalizados de educação infantil.

A aproximação com os trabalhos do referido grupo possibilitou constatar que, se inicialmente seus estudos estavam embasados na Teoria do Apego, aos poucos suas os efeitos desastrosos da separação e do desenvolvimento infantil em creches, instituições ou hospitais. pesquisas e estudos, sobretudo pela relevância dos dados no campo empírico, foram trazendo elementos que demonstravam uma complexidade imbricada de fatores tanto de ordem biológica, como socioeconômica e cultural. Nomeada como Rede de Significações, os estudos partem do pressuposto de que a criança, ao ingressar na educação infantil, amplia mas também diversifica suas relações sociais por uma rede de significações, onde tanto adultos como crianças desempenham um papel ativo. Nessa mudança de enfoque, as relações e interações passam a assumir centralidade nas discussões e estudos a partir do redimensionamento da ideia socialização *sobre* as crianças, tendo em vista o adensamento das reflexões e discussões que têm por base os dados empíricos das pesquisas ao visibilizarem as relações *com* e *entre* crianças e adultos, trazendo outros desafios para se pensar as relações educativo-pedagógicas. Isto representa uma mudança profunda de enfoque na concepção de criança, vista até então de forma passiva e isolada com relação ao adulto, (DARAHEN, SILVA, COSTA, 2009).

Nesse movimento potente de discussões acerca dos processos educativos na década de 90, soma-se o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e italianos, resultando em novas ideias para se pensar os contextos das creches. Dessa aproximação, no ano de 1998 destaca-se a importante contribuição dos estudos

de Susanna Mantovani e Nice Terzi (1998) ao se dedicarem a compreender o processo de inserção como a primeira experiência educacional dentro de um espaço educativo. As autoras salientam ser este um espaço que possui especificidades próprias como lugar de encontros, onde uma rede de relações complexas acontece e onde ambos – adultos e crianças – devem ser levados em conta em seus processos relacionais de forma conjunta e não dicotômicos.

Ainda na década de 90, o intenso debate no âmbito acadêmico acerca da expansão do atendimento das crianças bem pequenas resultou em orientações na forma da lei que teve, como mote principal, a definição da educação como um direito legal da criança, tendo como desdobramentos a expansão e a elaboração de documentos subsidiários aos sistemas educativos. No que tange a esse estudo, o documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995/2009), um dos primeiros documentos organizados pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI), traz subsídios e indicativos acerca da organização dos espaços e das propostas pedagógicas relevantes naquele momento e ainda pertinentes na atualidade, pois têm como orientação central a ideia da criança como sujeito de diretos e a busca pela qualidade no atendimento à educação infantil.

No que tange à temática central deste estudo, importa destacar entre os diferentes critérios elencados no referido documento, o item que trata da inserção, a saber: *Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche,* dado que, ao se inserirem nos espaços educativos, quer seja de forma reiterada a cada ano letivo ou pela primeira vez, todas as crianças devem ser respeitadas em seus direitos fundamentais. No documento há orientações pontuais e diretas acerca das ações educativo-pedagógicas voltadas para as crianças e suas famílias:

> • As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche
> • As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche
> • Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação
> • Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores
> • Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação
> • Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro
> • Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche
> • As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche
> • Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação
> • Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação

> • Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho
> • Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação• Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação. (BRASIL, 2009, p. 26).

Trata-se de uma mudança de enfoque, portanto reconhece-se e assume-se nessa pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico, da aproximação com a historicidade dos conceitos e em consonância com as indicações dos estudos da atualidade, que o termo inserção é o mais adequado até então para orientar o processo de ingresso das crianças nos contextos educativos. Tal embasamento encontra suporte nas orientações das pesquisas em âmbito legal, tendo em vista os direitos das crianças e, especialmente, nos estudos de Susanna Mantovani e Nice Terzi (1998), como também nos estudos da infância (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2004; SARMENTO, 2005), que trouxeram outros enfoques no debate acerca das concepções de infância e de crianças nas últimas décadas.

Concordamos com Reis (2013), ao trazer contribuições em sua pesquisa acerca do entendimento do conceito de inserção e não de adaptação, por enfatizar sua característica dinâmica e relacional, já que não apenas a criança é transformada pelo grupo, mas também transforma o grupo o tempo todo. É, portanto, o movimento relacional e interativo do processo de inserção que este estudo buscou investigar. Passamos então a dialogar com as categorias analíticas provenientes desse trabalho.

O INÍCIO DAS RELAÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DAS ANÁLISES DA PESQUISA.

Ao buscar uma interlocução interdisciplinar a partir da Pedagogia, o exercício de compreensão dos dados nas análises desta pesquisa encontrou nos estudos de Corsaro (2011) uma importante contribuição, especialmente por possibilitar compreender de forma mais atenta à criança a partir das relações sociais.

As contribuições teóricas e metodológicas do referido autor orientam o olhar na pesquisa e a forma de operar com os dados nas análises. Seus estudos têm reafirmado a criança como ator social, participando ativamente da reprodução e produção do mundo adulto, contrapondo-se a uma ideia de desenvolvimento centrada numa abordagem individualista da criança, com fases preparatórias e em progressão linear, subordinada às determinações adultas. Também contribui para a compreensão do caráter relacional por abordar dois conceitos centrais de uma nova abordagem sociológica para a Infância:

> Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a infância, esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural.

> Quando nos referimos a infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011, p. 15).

Consideramos assim as relações entre adultos e crianças no processo de inserção ao espaço educativo da educação infantil de forma complexa e não binária, entrelaçadas em complexidades diversas, marcadas por condicionantes sociais, os quais acionam atenção para se conhecer melhor de que forma iniciam os relacionamentos na inserção, sem determiná-los ou tutelar as crianças a determinações adultas, mas, na corrente do encontro, ir com as crianças compondo esse conhecimento, considerando sua ação de forma ativa e criativa.

No processo de inserção, com a ampliação dos laços sociais para outros âmbitos que não somente o familiar, o modelo de teia e a noção de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) possibilitam indicativos para compreender esse caráter relacional que cresce como uma espiral desde que a criança nasce e se amplia de forma incessante conforme as relações que vai estabelecendo ao longo da vida. O autor esclarece:

> No eixo ou centro da teia está a família de origem, que serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças. Elas ingressam na cultura por meio de suas famílias, ao nascerem. Assim, as famílias são muito importantes para a noção de reprodução interpretativa. As crianças nas sociedades modernas, contudo, começam e interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos que não são membros da família em idade precoce. É nesses domínios institucionais, bem como na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de cultura de pares. (CORSARO, 2011, p. 38).

Corsaro (2011) traz contributos importantes para se pensar na socialização, ao refletir acerca do termo, afirmando que o mesmo carrega uma conotação individualista e progressista que é incontornável, já que está carregada da concepção de criança como um vir a ser, uma preparação da criança para o futuro. Com isso, sinaliza ser importante dialogar e refletir acerca dos processos de socialização, considerando a concretude social da vida das crianças. Para lidar com essa constatação, em seus estudos ele propõe a noção de reprodução interpretativa, enfatizando que o termo interpretativo agrega os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, pois as crianças não se limitam apenas a reproduzir o mundo dos adultos, mas contribuem ativamente para produzir suas transformações.

Assim, o diálogo com o autor foi possibilitando encontrar na pesquisa o olhar para as crianças. A partir de um trabalho intensivo de catalogar os registros de campo e em diálogo com os autores, elegeram-se as seguintes categorias que

emergiram da pesquisa: início e (re) construção de relacionamentos – encontros e reencontros; relações com/entre as crianças, suas famílias e professoras; manifestações expressivas e comunicacionais; heterogeneidade-singularidade no grupo; espaço/tempo/materialidades.

Com relação à categoria *Início e (re)construção de relacionamentos: encontros e reencontros*, os dados permitem considerar que no processo de inserção a composição heterogênea e imbricada do agrupamento é um elemento fomentador da intensificação das relações das crianças entre si e com os adultos, pois as crianças interagem, se observavam mutuamente, possuem uma atuação ativa na construção do início dos relacionamentos, como partícipes ativas desse processo. Portanto, reconhece-se a relação de interdependência entre adultos e crianças. Observa-se que as trajetórias, os percursos e movimentações internas das crianças nas instituições contam muito, quando se considera que esse processo é vivido de forma reiterada a cada ano, mas que é vivido como novo e diferente, por novas relações aí constituídas. Saber como está composto e se configura o agrupamento é o ponto de partida.

Considera-se a complexidade que envolve o processo de inserção, pois, intermitente, tem rupturas, começos e recomeços, considerando a heterogeneidade e especificidades da trajetória de cada grupo. Isto, pois, pode ocorrer a qualquer tempo, sempre que uma nova situação ou ingresso de uma criança inicie e altere as relações do grupo, e denotam que as crianças entre si, em seus processos de interação, são a centralidade no início dos relacionamentos.

Na categoria *Relações com/entre as crianças, suas famílias e professoras*, a pesquisa considerou a participação das famílias, juntamente com as crianças, como fundamental. Também reconheceu a necessidade da construção e estabelecimento de estratégias comunicativas relacionais entre professores(as) e familiares, revelados na importância da participação e presença das famílias, ao permanecerem na unidade com as crianças sempre que julgavam necessário trocar alguns conhecimentos e informações com a professora, ou ficarem com seus filhos até que se sentissem mais tranquilos para a despedida. Indicou ainda que a construção do profissionalismo do professor de Educação Infantil (BONOMI, 1998) perpassa o caráter relacional entre ambos, na possibilidade de construir alianças, tendo como objetivo comum a própria criança, e que o primeiro passo deva ser dado pelos professores (as) e a instituição como um todo, sendo um elemento de identidade da unidade educativa.

Entre as estratégias possíveis para o estabelecimento de uma relação de confiança entre professor (a) e famílias, podemos destacar: organização junto às famílias de forma compartilhada dos primeiros dias de inserção, de forma clara, precisa, explicando os motivos de algumas estratégias e intervenções; reunião com os familiares de forma coletiva e também individual; a possibilidade das crianças trazerem para o contexto da unidade educativa objetos e brinquedos pessoais; a gradação dos tempos para que a jornada diária no contexto educativo seja vivenciada de maneira tranquila, considerando as singularidades das crianças e suas famílias. As observações da pesquisa permitiram considerar que o processo de inserção perpassa a todos, que algumas famílias podem requerer

uma atenção mais individualizada para poderem lidar com os sentimentos advindos da separação temporária de seus filhos (as).

Com relação à categoria *Manifestações expressivas e comunicacionais*, foi possível observar as relações desencadeadas com e através do corpo das crianças, chamando atenção para o fato das aproximações e interações serem suscitadas conforme as particularidades de cada uma e a natureza dos vínculos que elas têm entre si, mas acionadas e externadas por diferentes canais comunicacionais, como a gestualidade, o olhar, o silêncio, o estranhamento, o choro, e ligadas às relações de cuidado afetivo-corpóreo (DUARTE, 2010; SCHMITT, 2014) das crianças entre si e dos adultos com as crianças.

Também considerou-se que as relações na inserção possuem especificidades ligadas à atenção e ao cuidado de seus corpos, como a troca de fraldas, os jeitos particulares de alimentação, os momentos em que o corpo desejava descanso e manifestava sono, como o uso de objetos pessoais de estimação e chupetas, que em alguma medida ofereciam tranquilidade e alento ao corpo. Tudo isso reafirma a importância para a auscultação, para os canais comunicacionais e expressivos das crianças, que não se restringem à ação instrumental sobre o corpo. Incide em compreender os canais comunicacionais manifestados pelos diferentes corpos das crianças, corpos estes que acolhem e são acolhidos pelo outro, que manifestam desconforto, estranhamentos, contentamento, sono, fome, afetos.

As análises da categoria *Heterogeneidade-singularidade no grupo* consideraram os adultos em sua relação de interdependência com as crianças, mas que assumem o papel de organizador e facilitador das relações (MANTOVANI; TERZI, 1998), sem impor modos e formas de socialização verticalizadas. Evidenciaram também o caráter da docência como intensificador das relações que se iniciavam, fomentando as interações com a organização de elementos que potencializavam as ações, tanto as que demandavam maior atenção e cuidados específicos para as crianças, como também para lidar com a multiplicidade simultânea de ações (SCHMITT, 2014) e eventos peculiares a um contexto de Educação Infantil, especialmente na inserção e relativo aos grupos de 0 a 3 anos, pois demandam especificidades que exigem atenção individualizada, considerando o convívio coletivo e as 15 crianças. Demonstrou-se serem a observação atenta das crianças e a auscultação para os diferentes modos das delas se expressarem por múltiplos canais comunicacionais o desencadeador de práticas pautadas num planejamento significativo, o qual implica estar junto e com as crianças, na construção de trocas compartilhadas, onde a observação mostra-se mútua, tanto por parte da professora, como das crianças. O trabalho educativo visibilizado na pesquisa observou e permite afirmar a importância de uma prática docente que vai sendo construída e também reatualizada pelas interpelações do outro-criança. Por uma prática docente que. atenta e cuidadosa, observa, escuta, olha, sente o outro e as suas disposições individuais.

Os dados de campo deram visibilidade à importância do aprofundamento da categoria *Espaço/Tempo/Materialidades* ao demonstrarem o quanto as vivências que iam sendo incluídas na jornada diária das crianças eram compostas da

participação e re-conhecimento de outros espaços que não somente a sala de referência, pois foram considerados os aspectos sociais e culturais do contexto da comunidade e os projetos coletivos da instituição educativa, reatualizando-os desde o processo de inserção, incluindo o reconhecimento das crianças que já estavam na unidade, para que pudessem intensificar suas relações a partir dos projetos coletivos já conhecidos e explorar os espaços com autonomia, bem como possibilitando incluir as crianças novas, que estavam conhecendo esses espaços, vivências e materialidades pela primeira vez. Comporta então considerar o espaço de forma ampliada e não somente restrito à sala de referência, bem como a categoria tempo, como elemento vinculado ao espaço, já que a jornada diária ia sendo construída conjuntamente com e pelas crianças e organizada pelo adulto-professora, sobretudo, levando em conta que não havia uma rotina rígida construída a priori, por isso se apresentava como um elemento emergente na composição relacional entre as crianças e adultos.

Considerando as singularidades das crianças e suas famílias, os dados permitiram pensar os modos próprios de cada um para estabelecer interações e envolvimento, mas também sobre o tempo em que isso possa ocorrer. Incita a pensar acerca de um tempo que por vezes necessita de suspensão, de observação atenta, de conhecimento desse espaço-lugar, da gradação de tempos de permanência no contexto educativo, um tempo muito mais da intensidade, na terminologia utilizada por Kohan (2008), um tempo Aión – o tempo infantil.

PALAVRAS FINAIS

Ao longo desse texto, discorremos acerca da inserção e dos *modos* com que crianças, suas famílias e professora iniciam relacionamentos no contexto coletivo de educação infantil, assumindo a inserção como um processo relacional e interativo importante na construção de relações educativo-pedagógicas pautadas na ideia da criança como ator social com papel ativo nos processos que lhe dizem respeito.

Na esteira das indagações e proposições apresentadas, considera-se que o processo de inserção deve ser visto de modo complexo, reconhecendo suas intermitências e considerando a heterogeneidade e especificidades da trajetória de cada sujeito e grupo. A fundamentação teórica a partir da Pedagogia da Infância, em diálogo com outros campos disciplinares, especialmente a Sociologia da Infância, teve nesse estudo a intenção de buscar outros olhares acerca da complexidade que envolve a pesquisa e a ação educativo-pedagógica com crianças.

Para compreender a complexidade que envolve os processos relacionais em seus inícios, a etnografia se revelou profícua pela imersão junto aos sujeitos da pesquisa em seus contextos de vida e, no exercício de seus instrumentos, por atentar aos modos deles viverem a inserção, somando seus pontos de vista à nossa capacidade de pensá-la. É um saber/sentir construído no encontro com os contextos educativos, em uma posição de pesquisa que busca pensar uma

pedagogia junto aos sujeitos que a vivem em contextos públicos de educação.

Ao tecer reflexões acerca das categorias de análises que emergiram dos dados da pesquisa, considera-se que as mesmas trazem importantes contribuições para se pensar as relações educativo-pedagógicas, especialmente no que diz respeito à formação docente. Neste texto, elegemos apresentá-las em suas linhas gerais tendo em vista a importância de cada uma, compondo um mosaico em que cada categoria de análise contribuiu com as demais. Deixamos aos leitores o convite para a leitura da pesquisa como possibilidade de intensificar reflexões acerca desse mosaico-inserção.

Cada uma das categorias colabora para compreendermos aspectos fundantes da inserção que precisam ser considerados: o início e (re)construção de relacionamentos – encontros e reencontros; as relações com/entre as crianças, suas famílias e professoras; as manifestações expressivas e comunicacionais; a heterogeneidade-singularidade no grupo e o espaço/tempo/materialidades. Aspectos estes que vão desvelando o grau de detalhamento da docência na educação infantil e revelam suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual da educação infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre Educadores e Pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual da educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 160-170, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARAHEN, Gabriela Campos; SILVA, Ana Paula Soares da; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 191-207, 2009.

DUARTE, Fabiana**. Professora de bebês***:* as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**: re-

lações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ. Vozes, p. 40-61, 2008.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>.

MANTOVANI, Susanna; Terzi, Nice. A Inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil: 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, p. 173-184, 1998.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais**... Goiânia: ANPEd, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1999. (Teses, n. 2).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. ***Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*.** Florianópolis, SC: SME, p. 12-19, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. Desafios Metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa***:* perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, p. 82-94, 2003.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **"Mas eu não falo a língua deles***!":* as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. ***As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas***: contornos da ação docente**.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA CRECHE: IMAGENS DE INFÂNCIA

Ana Julia Lucht Rodrigues
Universidade Federal do Paraná
ana_ju_lr@hotmail.com

APRESENTAÇÃO

Ao pensar nas crianças e suas infâncias mobilizamos diferentes imagens de infância e oscilamos entre características plurais, diversas e também aquelas pretensamente universais[13]. São imagens de crianças brincando, indo à escola, lembranças de pequenas histórias e de nossa própria infância. As imagens[14] de infância são interpretadas e mobilizadas pelos sujeitos a fim de que possam fazer a leitura do mundo e se apresentam simbolicamente na cultura material, nos discursos e práticas sociais.

Dependendo do lugar ocupado pelo sujeito são delineadas imagens diversas que definem a infância, revelando o seu processo de construção social e sua diversidade: permite-nos falar de infâncias[15]. No cotidiano, nos deparamos com imagens concorrentes e paradoxais acerca das crianças e de suas infâncias: consumo infantil, o uso das tecnologias de informação pelas crianças, a criança transformada em aluno ou menorizada.

A sociedade moderna ocidental, em seus esforços por abarcar os conteúdos e as formas da vida social, tenta normatizar e produzir representações universais de infância, desconsiderando a sua pluralidade. A imagem de uma infância escolarizada, por exemplo, é comum ao pensamento ocidental e afirmada nas legislações nacionais e internacionais. A escola, como parte deste processo, elabora estratégias de exclusão da diferença, construindo-a como negativa e em oposição à normalidade. As infâncias, em sua diversidade, dificilmente encontram espaço no interior das escolas: precisam conformar-se e constituir-se na relação com a imagem de infância escolarizada.

Na contemporaneidade, este discurso universalista é indagado por novos paradigmas que questionam os preceitos da modernidade – estudos crítico, pós-colonial, decoloniais – e, neste ínterim, se aprofundam os diálogos referentes aos componentes diversificados do currículo, as investigações acerca da especificidade da educação infantil nesta relação com a alteridade da infância (LARROSA, 2002) e o confronto – já marcado por sua trajetória histórica – entre representações de uma infância escolarizada e a imagem de uma infância inocente e feliz que deve ser protegida e permanecer no seio da família.

13 O termo universal é usado para caracterizar elementos comuns que definem a categoria geracional, ressaltando-se o cuidado em não resvalar na ficção modernista de ideais universais, racionais e normalizadores.
14 Utilizo o termo imagem para pensar nas representações sociais e na forma como toda a realidade social se constitui a partir deste conjunto de representações, ao mesmo tempo em que as produz.
15 O termo “infância” é sempre utilizado no singular quando me refiro à construção social e opto pelo termo “infâncias” para me dirigir as experiências diversas de vida em um determinado tempo da vida humana.

São essas representações de infância que estabelecem as condições a partir das quais as crianças poderão agir e se constituir enquanto sujeitos, as suas condições de existência, e se caracterizam por serem "(...) categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real que organizam a apreensão do mundo social." (CHARTIER, 1990, p.17), estando sempre colocadas num "(...) campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação" (CHARTIER, 1990, p.17). Ou seja, há permanentemente luta de representações na estrutura social, de modo que ela poderá ser lida, interpretada e apropriada pelos sujeitos a partir desta multiplicidade de representações acerca do real.

A infância, por sua vez, revela enquanto categoria geracional os constrangimentos e as possibilidades da estrutura social (SARMENTO, 2005), constituindo-se como uma construção social ao mesmo tempo ideológica e prática (ALANEN, 1994) que é vivida pelos sujeitos a partir daquilo que lhes é possibilitado. As crianças, enquanto atores sociais plenos, também são capazes de fazer a leitura, apropriarem-se das representações circundantes e promoverem mudanças por meio da reprodução interpretativa (CORSARO, 2005). De modo que se faz necessário estudar e compreende-la a partir de análises de menor e maior escala, compreendendo-se a interação dos aspectos da vida das crianças com o mundo adulto (QVORTRUP, 1990).

Na contemporaneidade e em nossa sociedade, a vida das crianças pequenas frequentemente é marcada pela permanência durante tempos prolongados em instituições coletivas de educação: as creches e pré-escolas. Estes espaços institucionalizados também se veem atravessados por diversas representações de infância, possibilitando e constrangendo as vivências deste período de vida. As instituições são construções sociais, e por assim o serem, revelam essa multiplicidade de signos, determinam as condições de existência e, ao mesmo tempo, são transformadas pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com imagens distintas de infância que circulam por meio da materialidade, políticas e práticas educativas.

Ao observar as relações inter e intrageracionais, nos atentamos para a importância de considerar este processo diverso e contínuo, permanentemente atravessado por uma pluralidade de clivagens (GINZBURG, 1989). Ou seja:

> (...) uma abordagem geracional nos permite reconhecer que as relações criança-adulto ocorrem entre grupos de pessoas sujeitas a diferentes constelações de ideias sociais, históricas e políticas; assim, enquanto a criança vivencia políticas educacionais atuais; seus pais cresceram sob outras políticas. Em complemento a este conjunto de relações podemos ver que em um mais amplo nível social, políticas – como em instância as educacionais – são concebidas e implementadas por uma geração de pessoas cujas ideias são formadas por instâncias diferentes, quando comparadas àquelas da geração de crianças que as estão vivenciando.[16] (MAYALL, 2000, p.251, tradução minha).

16 Tradução livre a partir do trecho original: "(...) a generational approach allows us to recognize that child-adult relations take place between groups of people subject to differing constellations of social, historical and political ideas; thus a child experiences current education policy first-hand; her parents grew up under other policies. In complement to this set of relations, we can see that at a wider, social level, policies – for instance in education – are devised and implemented by a generation of people whose ideas were formed by different influences, as compared to those of the generation of children

Isto significa considerar que "(...) as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo." (MINAYO, 2009, p.12). É preciso considerar o tempo ao analisarmos a construção social da infância e tornarmo-nos conscientes da constante presença de representações distintas acerca da infância.

Diante desta leitura de que estamos sempre inseridos em um campo de concorrências e competições e frente à construção social da categoria infância, este artigo[17] expõe algumas ideias e reflexões acerca das imagens de infância que habitam e configuram os espaços da creche, caracterizando-se como marcas de territorialidades distintas e considerando-se o seu papel de produção e reprodução de sentidos. Para isto, é analisado um excerto de uma matéria online do SEBRAE sobre "Como montar uma creche" e conclui-se com uma análise reflexiva a partir de uma fotografia do acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP).

A INFÂNCIA: ENTRE A ASSISTÊNCIA E A ESCOLARIZAÇÃO

Pensar sobre a organização e a configuração do espaço da creche envolve essa miríade de representações e traz à tona o processo histórico de consolidação do espaço da educação infantil – neste lugar entre a escola e a assistência – e as marcas dos projetos educativos que atribuem novas camadas de significado aos espaços ocupados pelas crianças – sendo sempre lidos e interpretados por elas enquanto atores sociais plenos (SARMENTO, 2005).

A escola se consolida enquanto instituição no século XX, nas sociedades ocidentais modernas, como lugar de atenção e o espaço principal ocupado pelas crianças[18] na constituição das sociedades. Como símbolo da modernidade, ela é parte do processo de regulação e acompanhamento das crianças, garantindo a proteção e adequação das crianças a este projeto de sociedade ocidental moderna. As crianças assumem uma "(...)importância política central na modernização das sociedades, que no contexto de construção nacional, tentavam re-imaginar a si mesmos ao re-imaginar a infância"[19] (WADSWORTH & MARKO, 2001, p.89, tradução minha).

Neste período, o olhar para a criança se constrói por meio de sua proteção no tempo presente, com vistas a torná-la símbolo do progresso e da civilização no futuro. Ou seja, ela carrega em si tanto as potencialidades de um novo futuro quanto o perigo de que, caso esteja mal assessorada em seu processo natural de desenvolvimento, incorra em desvios e não se adeque ao projeto universal de progresso e cientificidade. É neste sentido que na construção moderna de sociedade e de infância, se torna necessário educá-las, combater a criminalidade

now experiencing them" (MAYALL, 2000, p.251).

17 A comunicação apresentada configura-se como parte dos estudos iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento acerca da organização do espaço da creche e do direito de participação.

18 Phillipe Ariés (1986) aponta em seu trabalho o surgimento de um sentimento de infância diante de um processo de constante separação do mundo das crianças e do mundo adulto. Isto significa que há mudanças na representação de infância e não que não houvesse infância nos períodos anteriores – evidenciando às críticas à obra de Ariés.

19 Tradução livre a partir do original: "(…)the central political importance of children to modernizing societies, who in the context of nation building, attempted to re-imagine themselves by re-imagining childhood" (WADSWORTH & MARKO, 2001, p.89).

e a pobreza: “nesse cenário, a infância passou a ser percepcionada como objeto de estudo e de regulação” (CAMARA, 2011, p.20). Ciência e Estado passam a preocupar-se com a infância em termos de proteção e de provisão.

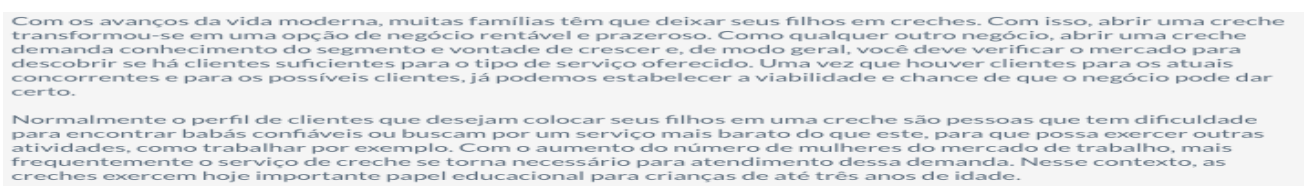
As crianças pequenas também vivem esse processo e a educação infantil passa a se constituir em meio a uma discussão sobre assistência social e educação. Souza (2011), ao estudar a história dos jardins da infância no Paraná, destaca que esta instituição, no século XIX:

> (...) assumiu um lugar de atendimento educativo assistencial às crianças pelas mãos de filantrópicos, marcada pela ideia do não direito das próprias crianças e suas famílias e oferecida fora do âmbito formal do ensino. As marcas dessa história terão duras repercussões e permanências para a creche no tempo presente. (SOUZA, 2011, p.262)

O caráter assistencialista da creche, em seu processo histórico de criação, implica na acolhida da criança pelo Estado diante da necessidade das famílias, mais especificamente pelo processo de saída da mulher do espaço do privado. É uma alternativa para garantir a proteção das crianças diante da impossibilidade de que permaneçam somente sob os cuidados das mães e possibilitar condições adequadas que as afastem da pobreza - a qual é frequentemente associada à ideia de uma degradação moral inerente à sua situação (GEREMEK, 1986).

Ainda hoje esta imagem de creche como alternativa de cuidado das crianças somente como um direito da família trabalhadora, apesar de os dispositivos legais a estabelecerem também como um direito da criança (CF/88), permanece no imaginário social e se apresenta frequentemente no espaço da creche. Matéria do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), intitulada “Como montar uma creche”, aponta alguma destas perspectivas presentes na história da educação infantil (Figura 1) e que permanecem inscritas nos espaços da creche:

Figura 1 - Trecho de matéria do SEBRAE



Com os avanços da vida moderna, muitas famílias têm que deixar seus filhos em creches. Com isso, abrir uma creche transformou-se em uma opção de negócio rentável e prazeroso. Como qualquer outro negócio, abrir uma creche demanda conhecimento do segmento e vontade de crescer e, de modo geral, você deve verificar o mercado para descobrir se há clientes suficientes para o tipo de serviço oferecido. Uma vez que houver clientes para os atuais concorrentes e para os possíveis clientes, já podemos estabelecer a viabilidade e chance de que o negócio pode dar certo.

Normalmente o perfil de clientes que desejam colocar seus filhos em uma creche são pessoas que tem dificuldade para encontrar babás confiáveis ou buscam por um serviço mais barato do que este, para que possa exercer outras atividades, como trabalhar por exemplo. Com o aumento do número de mulheres do mercado de trabalho, mais frequentemente o serviço de creche se torna necessário para atendimento dessa demanda. Nesse contexto, as creches exercem hoje importante papel educacional para crianças de até três anos de idade.

Fonte: Site SEBRAE.

Observa-se que a creche é apresentada como necessidade da mãe trabalhadora diante das demandas do mercado de trabalho, não sendo considerado o direito da criança à educação. Esta necessidade das famílias também é apresentada associada à questão financeira: é alternativa para as famílias que não podem arcar com os custos de uma babá ou que têm dificuldade em encontrar alguém de confiança. O que está em voga e que mobiliza esta imagem do espa-

ço da creche é a necessidade de uma alternativa para os cuidados da criança[20] que seja minimamente adequada em termos educativos. Há uma dissociação clara entre o cuidar e o educar e, simultaneamente, uma associação da creche com a situação de pobreza. Neste imaginário, a creche aparece como a última opção para os cuidados da criança.

Cabe perguntar-nos acerca dos efeitos desta imagem no cotidiano das instituições e na relação que se estabelece entre as creches e as famílias a partir desta imagem. Com a ênfase somente na proteção das crianças e, afastando-se de uma reflexão acerca da sua participação, surgem demandas de creches em período noturno, por exemplo, e não há espaço para as discussões acerca da profissionalização dos professores e professoras que trabalham na creche.

Rosemberg (2015) enuncia esse risco como o da "(...) 'assistencialização' da creche, ou seja, do ressurgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creche particularmente para a população situada nos níveis inferiores de renda." (ROSEMBERG, 2015, p.226). Isso significa pensar a creche frequentemente somente em termos de acesso e não de qualidade, enfatizando-se a criança como um objeto de proteção e de estudo e não considerando seus direitos enquanto cidadãs:

> A ênfase dada à proteção e à provisão das crianças em situação de pobreza e também a outros tipos de crianças, sem vinculá-las a processos democráticos, seja com a expansão de suas potencialidades infantis, seja com o acesso a diferentes artefatos pedagógicos, sociais, artísticos e culturais, traduz-se em uma manifestação limitada dos direitos. (ARAUJO, 2017, p.409)

A organização do espaço da creche, o planejamento do espaço físico e a escolha dos materiais também revelam as imagens de infância que estão sendo mobilizadas, elas permanecem inscritas na materialidade. Diante desta imagem de assistência, cabe à creche oferecer as condições que mantenham as crianças protegidas, mas não há destaque para as especificidades deste lugar. O confronto desta imagem com o da criança sujeito de direitos nos convoca a pensar sobre quais imagens se apresentam de forma hegemônica e quais condições de construção da infância possibilitamos às crianças. Neste sentido, cabe refletirmos sobre outras representações que também esse apresentam no processo de construção e planejamento do espaço das creches.

A CRIANÇA: ENTRE O NATURAL E O SOCIAL

Ao mesmo tempo em que a escola se fortalece como o lócus principal a ser ocupado pelas crianças na modernidade, observa-se também que o pensamento pedagógico passa a se preocupar com o processo de crescimento e de educação das crianças fundamentado nos avanços científicos. Ele traz consigo as marcas da racionalidade e da cientificidade e dá ênfase à biologia – notem-se os

20 Diante das características da instituição, o SEBRAE também reforça a imagem de creche como um negócio. Contudo, diante da perspectiva deste artigo, não me detenho na discussão sobre as implicações da relação público e privado na educação.

movimentos higienistas e eugenistas na educação – fundando uma construção de que a natureza das crianças é diferente da dos adultos (PROUT, 1990).

Alan Prout (1990) ajuda-nos a compreender como a dimensão etária é definidora do estatuto de criança e a forma como "o conceito de 'desenvolvimento' inextricavelmente vincula os fatos biológicos de imaturidade, como a dependência, aos aspectos sociais da infância"[21] (PROUT, 1990, p.10, tradução minha). Ele também mostra como uma ideia universal de criança se constrói a partir do desenvolvimento científico:

> crianças não precisam aparecer: a 'criança' como manifestação corporal do desenvolvimento cognitivo da infância à adultez pode representar todas as crianças. Como herdeiras de uma tradução intelectual ocidental centrada na racionalidade científica (...)[22]. (PROUT, 1990, p.12, tradução minha)

A entrada desta imagem nas ciências sociais e sua posterior apropriação por parte do pensamento pedagógico se traduzem na escola como uma responsabilidade por encarregar-se do processo de socialização, pois a criança:

> É imaginada, como o rato de laboratório, como estando à mercê do estímulo externo: passiva e conformada. Perdida no labirinto social onde é o adulto que oferece as direções. A criança, como um rato, responde adequadamente e é ao final recompensada por se tornar 'social', por se tornar adulta. Ao ser construída como incapaz de iniciar interações, a natureza da criança é então percebida como fundamentalmente diferente da do adulto. (PROUT, 1990, p.13, tradução minha)[23].

O argumento da natureza sustenta a imagem de que a criança deve ser protegida e guiada. Ou seja, sua natureza é inocente, pura, deve ser resguardada, mas também deve ser garantido que ela se torne parte deste projeto moderno e seja civilizada. Esta imagem de infância tampouco considera a agência das crianças e, da mesma forma que a criança objeto da assistência social, as toma unicamente como objetos de estudo e proteção.

As práticas e discursos educativos produzem e reproduzem esta interpretação, de modo que o espaço das instituições de educação infantil é então construído e planejado a partir desta imagem de infância que remete à proteção e ao papel de um adulto que precise estimulá-la e guiá-la para que ela se desenvolva e se aproprie dos modos de ser adultos. Tanto o espaço físico, quanto os objetos escolhidos para compor o ambiente e a sua organização foram pensados de modo a diferenciar o espaço da educação infantil do espaço da casa e atribuir a ele valores de acordo com a perspectiva pedagógica adotada e o pensamento

21 Tradução livre a partir do original: "The concept of 'development' inextricably links the biological facts of immaturity, such as dependence, to the social aspects of childhood". (PROUT, 1990,p.10)

22 Tradução livre a partir do original: "Children do not have to appear: the 'child', as the bodily manifestation of cognitive development from infancy to adulthood can represent all children. As heirs to a western intellectual tradition centered on scientific rationality (...)". (PROUT, 1990, p.12)

23 Tradução livre a partir do original: "The child is portrayed, like the laboratory rat, as being at the mercy of external stimuli: passive and conforming. Lost in a social maze it is the adult who offers directions. The child, like the rat, responds accordingly and is finally rewarded by becoming 'social', by becoming adult. In being constructed as unable to initiate interactions the child's nature is thus visualized as fundamentally different from an adult's" (PROUT, 1990, p.13).

hegemônico. Ao estar à mercê dos adultos, a criança precisa ser continuamente atendida, observada e guiada para que não haja desvios em seu processo de crescimento, considerando-se sempre a perspectiva cognitiva.

A imagem de proteção e dependência se amplia e se fortalece quanto menor for a criança que se encontra na escola: a imagem desta criança passiva e conformada está mais arraigada na creche que em outras etapas educativas, visto que a relação com os bebês e crianças pequenas implica em um processo de escuta, de diálogo, que requer outras linguagens e outra constituição da sensibilidade. As crianças que não falam, ao não se expressarem por meio dos códigos do discurso hegemônico, são consideradas como fundamentalmente diferentes dos adultos (PROUT, 1990) e incapazes de se relacionar: a educação as humaniza ao torná-las adultas. É exercício do pensamento totalizador de tentar ver no outro a reprodução da imagem de si mesmo. É dificil acolher a alteridade que advêm da infância.

Esta imagem de infância também marca e constrói as instituições educativas e o pensamento pedagógico. É muito persistente a preocupação com as etapas de desenvolvimento das crianças, o uso de argumentos a respeito da sua maturidade – a ênfase na falta –, a palavra estímulo, a construção de uma docência incapaz de relacionar-se com o outro criança que se apresenta na relação educativa. A professora e o professor da creche precisam assim, munir a criança de ensinamentos capazes de ajudá-la a crescer e tornar-se adulta: é necessário que ela aprenda o quanto antes a falar, andar, controlar-se, fazer fila, esperar... Nas paredes da sala aparecem listas de bom comportamento, calendários, fichas de atividades e assim por diante...

Na contramão, observa-se que os estudos recentes ressaltam a construção da infância enquanto categoria geracional e defendem a imagem de que as crianças são sociologicamente iguais aos adultos (ALANEN, 1994, p.30). Ou seja, “(...) a participação no sentido de existir e agir na sociedade não começa quando um limite de idade definido ou uma etapa de adultez foi atingida” (ALANEN, 1994, p.28, tradução minha)[24]. Elas participam de forma competente nas relações e na interação com o mundo desde o início de sua existência. É neste sentido que se defende o direito de participação das crianças e a possibilidade de que elas possam atuar ativamente no âmbito do público e do privado.

A MODO DE CONCLUSÃO

Ao refletirmos acerca das imagens de infância, voltamos o olhar para a importância de que os espaços educativos sejam pensados com cuidado e de forma consciente. Não há prática ou materialidade que não seja política e que guarde em si esse processo de luta de representações. Neste sentido, é importante que continuamente nos perguntemos acerca dos significados que apresentamos às crianças e das condições que lhes apresentamos.

Há marcas inscritas nos objetos e na forma como eles estão organizados no

24 Tradução livre a partir do trecho original: “But participation in the sense of the being and acting in society does not begin first when a defined age limit or degree of adultness has been reached”. (ALANEN, 1994, p.28).

espaço: o espaço da creche resvala por vezes em concepções universais e a instituição vive um processo árduo de consolidação enquanto direito da criança diante da presença da perspectiva assistencialista. Quais imagens estão latentes ao olharmos para a creche: há mesas e cadeiras ocupando todo o espaço? Espaços que podem ser modificados pela ação das crianças? Materiais ao alcance das crianças? E os bebês: são reconhecidas a sua capacidade de expressão e de movimentação? São consideradas as suas formas de interagir com o espaço quando da sua organização?

São questionamentos que remetem a esse processo de tornarmo-nos conscientes dos significados que permeiam e instituem a realidade. As diversas imagens de infância se apresentam continuamente em um mesmo espaço: a materialidade, as políticas educativas, a prática dos sujeitos se remete às representações distintas de infância, permanentemente em processo de disputa.

Torna-se visível o paradoxo entre o natural e o social, entre a assistência e a educação. Há luta de representações e o espaço marca e apresenta estas camadas, sendo necessário interpretá-lo continuamente. No processo educativo, cabe reconhecer essas ambiguidades e criar espaços comuns para que possamos defender os direitos das crianças e reconhecer a pluralidade de sua existência (ARAUJO, 2017). Sarmento (2002) afirma que:

> Em primeiro lugar, é indispensável quebrar com tudo aquilo que são os elementos simbólicos que constituem o senso comum da acção educativa, por parte dos professores e dos restantes elementos da comunidade educativa e que conduzem à exclusão dos saberes das crianças dos grupos sociais das classes populares e das minorias étnicas e culturais. Este quebrar do senso comum – isto é, dos elementos simbólicos fundadores institucionalizados da escola – é, sobretudo, um trabalho de aprendizagem. (SARMENTO, 2002, p.278)

Ao romper com estes elementos simbólicos e tornar visíveis as paradoxais imagens de infância que fundamentam práticas educativas, elabora-se um exercício de pensar as pedagogias:

> (...) como uma atividade social complexa, que deve ser pensada sem a perspectiva da manutenção ou da ênfase em apenas um lado da dicotomia mas, procurando encontrar estratégias e caminhos que reconheçam as ambigüidades - ativando-as, criando espaços comuns, pontos de cruzamento, pondo-as em confronto, jogando com a sua polivalência, com seu jogo de sentidos. Pode-se estabelecer como imagem dessa concepção, a das estrelas binárias, que são estrelas duplas, constituídas de dois corpos que rotam, incessantemente, em torno uma da outra. (BARBOSA, 2006, p.67)

É neste exercício que cabe à pedagogia da infância fortalecer-se e descobrir novos modos de considerar a presença das crianças pequenas na creche. Reconhecer seus modos de agir, comunicar-se, ocupar os espaços. Dar abertura às incertezas decorrentes de um relacionamento verdadeiro com o outro que se coloca diante de nós. Qual é o espaço e quais os significados que desejamos

ver inscritos nos espaços da creche? Espaços nos quais as crianças pequenas passam a maior parte dos seus dias e que precisam ser claros quanto a qual significado queremos apresentar-lhes a fim de que possam apropriar-se deles e interpretá-los.

Proponho, como reflexão final, uma fotografia do acervo do MASP que, por acaso, revela duas imagens sobrepostas: o encontro de um espaço da escola, marca de uma infância vivida na escola, e o de crianças a brincar, marca constituinte da relação da criança com o mundo. Nas palavras da fotógrafa:

> Não havia quase ninguém, e foi possível entrar nas salas de aula. Lola tomou-me a câmera com entusiasmo e passou a me conduzir, recolocando-me na cena do passado. Ao revelar o filme, percebi que havíamos usado uma película já exposta, com fotos de Lola e suas amigas numa tarde de brincadeiras e fantasias. O acaso fez encontrar nossas infâncias, e o resultado é como um reflexo no visor da Rolleyflex do meu pai, que eu costumava espiar naqueles tempos. – Rochelle Costi (MASP, 2016, p.221).

Figura 2 – Como um reflexo na Rolleyflex



Rochele Costi, 2005 - MASP

Que da mesma forma como o acaso visibilizou o encontro de infâncias na fotografia de Rochele Costi, possamos tornar visível a disputa de imagens de infância que atravessa o espaço da creche, criando a possibilidade do encontro e do reconhecimento da criança pequena em sua potencialidade.

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Gender and Generation: Feminism and the “Child Question”. In: QVORTRUP, Jens et al. **Childhood matters:** social theory, practice and politics. Aldershot: Avebury Press, 1994, p.26-42.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, Porto Alegre, v.40, n.3, p.405-412, set-dez. 2017.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006

CAMARA, Sonia. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. In: FARIA, Luciano Mendes; ARAÚJO, Vania Carvalho (org.). **História da Educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p.17-56.

CHARTIER, Roger. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: A **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 13- 28.

CORSARO, William A. **The Sociology of Childhood.** 2 ed. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2005.

GEREMEK, Bronislaw. **A piedade e a forca**: história da miséria e da caridade na Europa. Tradução de Maria de Assunção Santos. Lisboa: Terramar, 1986.

GINZBURG, Carlo. Os pombos abriram os olhos: Conspiração Popular na Itália do século XVII. In: **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril 2002.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.13-30.

MAYALL, Berry. The Sociology of Childhood in relation to Children’s Rights. **The**

International Journal of Children's Rights, 8, 2000, p.243-259.

MASP. **Histórias da Infância**. São Paulo: MASP, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PROUT, Alan; JAMES, Alisson. A new paradigma for the sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.** Hampshire: The Falmer Press, 1990, p.85-106.

QVORTRUP, Jens. A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. In: JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.** Hampshire: The Falmer Press, 1990, p.85-106.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNGEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. Campinas,v.26, n. 96, p. 361-378, maio-ago. 2005.

SEBRAE. Como montar uma creche. Disponível em: http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/como-montar-uma-creche,c5387a51b9105410VgnVCM1000003b74010aRCRD. Acesso em: 07 de junho de 2018.

WADSWORTH, James E.; MARKO, Tamera L. Children of the Patria: Representations of Childhood and Welfare State Ideologies at the 1922 Rio de Janeiro International Centennial Exposition. **The Americas**. Vol. 58, n.1, 2001, p. 65–90.

A PASSAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

Sheila Machado dos Santos Moretti
Universidade Regional de Blumenau - FURB
sheilamoretti2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), e que tem por objetivo investigar como as crianças e suas professoras compreendem a passagem da EI para EF1, identificando os processos que ocorrem nessa transição e compreendendo os fundamentos e práticas pedagógicas, assim como as ações infantis, na construção inicial do chamado "ofício de aluno" no processo de escolarização. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem seu aporte teórico na interface da Sociologia da Educação com a Sociologia da Infância, disciplina para a qual a infância é uma construção social e histórica e a criança um ator social de pleno direito.

Inicialmente o trabalho se concentrou na explicitação e aprofundamento dos alicerces teóricos, através de leituras pertinentes à temática, dando continuidade a este processo durante o contato com a instituição campo da pesquisa.

A geração de dados está sendo realizada na Escola Básica Municipal Prof.ª. Alice Thiele, instituição pertencente à rede de ensino do município de Blumenau (SC). A escolha do lócus da pesquisa, foi o fato da instituição contemplar o último ano da EI, sendo possível observar a passagem da EI para EF1 com as mesmas crianças e no mesmo espaço escolar. A pesquisa envolve 19 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos em duas fases da sua vida escolar: dezembro/2017, como alunas da EI no pré III, e fevereiro a julho/2018, enquanto alunos do 1º ano do EF1. Também participam da pesquisa, 2 professoras, 1 professora do pré II e uma professora do 1º ano.

Para a realização dessa pesquisa, a metodologia utilizada foi a abordagem etnográfica (SATO & SOUZA), possibilitando a interação com as complexidades e singularidades das relações sociais, possibilitando um estudo mais aprofundado dessas relações, pois permite a construção de conhecimentos consistentes e científicos, para a efetivação da pesquisa. Algumas características do método etnográfico, que permeiam a pesquisa: 1) pesquisa baseada na observação participante; 2) registro permanente do cotidiano escolar dos envolvidos; 3) permanência de um período significativo no campo, construindo relações de convivência com os sujeitos envolvidos; 4) realizar entrevistas, preparar oficinas, registrar fotos, gravar áudios como técnicas importantes para a geração de dados;

5) documentar e descrever o material a ser analisado; 6) ter a linguagem como instrumento essencial para o desenvolvimento das relações; 7) postura reflexiva do pesquisador, ainda que atenta à realidade que o rodeia; 8) saber interpretar e refletir sobre os dados coletados, de maneira que esteja em consonância com o aparato teórico referencial. Esse caminho é o alicerce do trabalho científico. (SATO & SOUZA, 2001)

Em relação à pesquisa qualitativa, a observação participante é fundamental para o trabalho de campo, pois não se resume apenas como instrumento para geração de dados, sendo maior seu valor, constituindo-se "como um método em si mesmo, para a compreensão da realidade" (MINAYO, 2000, p.135). A observação participante permite observar a realidade, de maneira que o pesquisador possa interagir com o meio social no qual sua pesquisa se insere, debruçando-se sobre aspectos essenciais do grupo envolvido, como as tradições, os costumes, os sentimentos que envolvem suas ações e demais relações que se instalam na intimidade grupal. Assim,

> Uma atitude do observador científico consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais íntimo possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação da pesquisa (MINAYO, 2000, p. 138)

Tudo está sendo registrado no diário de campo, o que permite fazer que não se percam informações importantes. Observações sobre conversas informais, atitudes, costumes, expressões, falas, características físicas e ideológicas da instituição são registradas, para que não sejam omitidos dados importantes à constituição do estudo e às análises.

O primeiro passo para o estudo de campo, foi o contato com a escola, em novembro de 2017, e sua autorização para a realização da pesquisa. Após obter a autorização da escola, foram encaminhados 19 termos de consentimento às famílias e 19 termos de assentimento para as crianças. Essa primeira etapa, merece ênfase, porque possibilitou dados iniciais à pesquisa. A escola mostrou-se aberta, sem restrições para atender às necessidades da pesquisa de campo. A diretora relatou a importância do vínculo da escola com a universidade e que o assunto abordado pela pesquisa traria contribuições, em especial para as professoras envolvidas.

OS RITOS DE PASSAGEM E OS MICRO RITUAIS DA VIDA INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO OFÍCIO DE ALUNO

As teorias dos ritos de passagem, mesmo tendo sido elaboradas a partir de dados de contextos sociais bastante distintos, podem elucidar algumas questões acerca da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do EF, permitindo-nos entender essa transição como um rito de passagem.

A mudança de séries marca o início de uma nova etapa escolar para o aluno/criança simbolizando a transição para novos desafios e conhecimentos. Para celebrar o início da nova fase dos estudantes, alguns colégios têm eventos para marcar certos pontos do tempo, com atos especiais para encerrar ciclos e\ou para iniciar outros. Esses momentos são importantes na vida escolar, pois assinalam as mudanças de ciclos e as diferentes fases de desenvolvimento educacional pelas quais todos os estudantes passam. Têm relevância porque, realizados de forma a privilegiar o coletivo, amenizam ansiedades e propiciam uma transição tranquila à criança.

Desde o seu nascimento, a criança, passa por um certo número de rituais que manifestam, no grupo que a rodeia, as representações da ordem social. A ritualização é o meio que permite à criança enfrentar a realidade e, na primeira infância, as pessoas mais próximas, em particular os pais, são os responsáveis pela execução de certos rituais cotidianos. Sorrisos, beijos, tomar a criança nos braços, mamadeiras a horas fixas, funcionam como rituais para despertar segurança e aprendizagem. É na liturgia familiar, em particular na relação com a mãe, com suas alternâncias de satisfação e carência que se constrói um quadro temporal. A ritualização do tempo originário para a criança é o ritmo de sugar o leite do peito. É também rito o nome da criança, dado pela família, atitude que vai atuar sobre o bebê no momento do reconhecimento e de encontro, no meio de uma enxurrada de palavras que vão atingi-lo pela sonoridade. A pronúncia do nome da mãe, também será uma das primeiras experiências verbais da criança, que repetirá por façanha e brincadeira “Mamãe”. Tais ritos permitem a auto representação do sujeito, assim como a identificação das pessoas mais próximas. A representação fantasiada do grupo conhecido enquadra o real do sujeito nos ritos interindividuais da primeira infância. (RIVIÈRE, 1995).

Passando da pequena infância, já na idade da escola maternal, a noção de lei moral elabora-se na ritualização da aprovação e reprovação em situações recorrentes com forte carga simbólica. Aprendizagem moral e aprendizagem da sociabilidade realizam-se simultaneamente. Por volta dos quatro anos, as atividades paralelas ou solidárias da criança começam a ser substituídas por atividades associativas que se servem do rito para reconhecimento das escalas de denominação e liderança, na oferenda de presentes e nas permutas gestuais de ameaças. Determinados atos, desencadeiam o sorriso, a carícia, a oferenda, a interrupção do choro ou a cooperação mútua. Trata-se de ritos de solicitação e de apaziguamento que neutralizam a ameaça e canalizam a agressão. Existem também ritos de elaboração e de uma intriga por brincadeira. (RIVIÈRE, 1995)

No contexto europeu atual, não seria possível negar o papel do desenvolvimento dos jardins de infância e das escolas maternais, santuários de ritualidade, no processo de socialização da criança, isto é, a interiorização das normas e valores da sociedade circundante. A interação entre pares vai prosseguir fora da escola maternal, mas os ritos pedagógicos de influência do mundo adulto sobre o mundo infantil serão pregnantes no período da escolarização. Entre seis e sete anos, as capacidades mentais e emocionais tornam possíveis uma disciplina e um aperfeiçoamento dos esquemas motores. Por esse motivo, enviamos as

crianças para a escola no qual a ritualização com caráter de execução torna-se mais formal, ao mesmo tempo que implica a cooperação entre professor, crianças e interação com os colegas. Com o início da obrigação da escolaridade, opera-se uma passagem do nível infantil para os anos iniciais, assim como uma passagem do oral para o escrito, objeto de atividades psicopedagógicas variadas e difíceis. (RIVIÈRE, 1995)

> O que os sociólogos analisam como um procedimento de diferenciação social, os etnólogos apreendem-no como um rito de passagem: "Agora, você já é grande!" Deixou de ser neném, já entrou para a escola dos grandes!", para a escola onde se aprendem modalidades fundamentais da simbolização de uma cultura escrita. (RIVIÈRE, 1995, p. 119)

A partir de agora, a criança passará muitos anos da sua vida na instituição escolar, deixando de lado a criança para tornar-se aluno. O "ser" aluno, para a criança é um ofício. Segundo Sarmento (2000) e Sirota (2001), o conceito de "ofício de aluno" corresponde, à institucionalização da infância e do papel que a instituição escolar determina às crianças. Isto é, normas e comportamentos baseados no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento (SARMENTO, 2004).

O "ofício de aluno" pode ser popularmente definido como a "aprendizagem de regras do jogo" escolar. O "bom aluno" não é apenas aquele que assimila conhecimentos, mas aquele que está preparado a "jogar o jogo" da escola. Aceitar um papel de conformismo e competência, assimilar o currículo formal e também o "currículo oculto" (aprender as regras não explícitas necessárias na escola), desempenhar o "papel de aluno" sem abalar a ordem da instituição nem precisar de atenção particular (SIROTA, 1993).

O "ofício de aluno" é visto em muitas ocasiões da vida infantil, onde a família, a escola, enfim, os adultos que convivem com essa criança, desejam garantir o bom desempenho escolar quanto à socialização dessa criança. Segundo Perrenoud, (1995) esse "ofício" é definido pelo futuro para o qual ele prepara, e que a escola confere sentido ao trabalho diário ao aluno.

Perrenoud (1995), ao se referir ao "ofício de aluno", menciona o trabalho que a criança, logo no início da vida, exerce ao entrar na escola. O "oficio" está ligado às funções diárias na escola, com atividades que envolvem tanto habilidade quanto aprendizagem (ler, escrever, contar, desenhar, recortar, colar...) No espaço escolar a criança ocupa-se dessas atividades e, ao praticá-las, ela trabalha, caracterizando como um "ofício", uma ocupação universal, "ser aluno".

A aprendizagem da leitura na pré-escola é uma atividade pedagógica ritualizada por processos repetitivos, pela decodificação de signos que dão acesso a palavras que, por sua vez, remetem a conceitos e primeiras formas de raciocínio. Trata-se também de um ponto de passagem decisivo entre um antes (o mundo dos pequenos) e um depois (o mundo dos grandes). Segundo Rivière (1995), esses são alguns ritos escolares: ***os ritos de chegada e acolhimento*** (despedida dos pais, cumprimentar a professora, entrar na sala de aula...); ***os ritos de***

ordem (formação de filas, silêncio na sala de aula, levantar a mão para falar...); ***os ritos de atividades*** (ir ao quadro, redigir uma página de caligrafia, apresentar o caderno...).

Esse período em que a criança inicia sua vida escolar, pode ser entendido como uma preparação para as dificuldades a serem enfrentadas no mundo social, pois na escola a criança terá dias difíceis. Essa sobrevivência no mundo social, depende de uma identidade que se forma moldando-se às expectativas sociais. Neste sentido, exercer o chamado "ofício de aluno", nada mais é que aprender algo imposto, ser dependente de outros, estar vigiado, controlado e avaliado. As crianças acabam executando tarefas que não escolheram, que às vezes não lhes interessam e que nem sempre compreendem. (SARMENTO, 2000).

Na modernidade, quando a criança deixa de aprender diretamente junto ao mundo dos adultos e a escola (junto com a família) passam a ser as únicas instituições responsáveis pela sua educação, a isso foi denominado "institucionalização da infância". Assim, a partir do século XIX foram multiplicadas as creches e escolas com espaços para crianças com idades específicas. Podemos encontrar nesse movimento, portanto, o surgimento do "ofício de criança" e do "ofício de aluno", como prescrições normativas e comportamentais das crianças em seu desenvolvimento. (SARMENTO, 2004).

O "ofício de aluno", é algo rotineiro, podendo-se afirmar que os pais sustentam os filhos para que esses dediquem-se à escola. O sucesso escolar reforça a ideia de que "ser aluno" é o "ofício" da criança, pois se "trata, para o indivíduo, desde o nascimento, de consagrar o melhor de si mesmo a adequar-se às expectativas dos adultos e, particularmente, a preparar -se para se tornar um bom aluno" (PERRENOUD, 1995, p. 15).

RESULTADOS PARCIAIS

À luz do que foi exposto, apresentarei agora um breve relato, dos resultados parciais obtidos por este estudo sobre a compreensão de crianças e suas professoras sobre a transição da EI para o EF1 e a construção inicial do ofício de aluno, compreendidas aqui através das teorias dos ritos de passagem.

Iniciarei pela compreensão das professoras em relação a transição da EI para EF1. Talvez pelo fato de reconhecer minha experiência profissional, como professora alfabetizadora no 1º ano, a escola avaliou que a minha presença constante em sala de aula, poderia contribuir para a prática pedagógica de ambas as professoras (pré II e 1º ano). Percebi que o desafio da pesquisa fora ampliado, pois assumindo o compromisso de auxiliar a prática pedagógica poderia pôr em risco meus objetivos como pesquisadora.

A pesquisa, enfim, foi iniciada em dezembro/2017, pelo período de duas semanas, tendo como foco principal conhecer a turma que passaria para o 1º ano, conhecer sua rotina, atividades, dialogar com a professora sobre os seus objetivos e se os mesmos foram alcançados ao final do ano letivo.

A professora do pré II, estava na escola apenas aquele ano, não é efetiva na

rede municipal e no ano de 2018 seria remanejada para um centro de educação infantil. Ela está cursando pedagogia, mas trabalha como professora desde o ano de 2008. Durante minha permanência no pré III, a professora demonstrou interesse pela pesquisa e, assim, fiquei muito à vontade com a turma, com as atividades e com a rotina. Perguntei para a professora qual a sua opinião sobre a passagem das crianças da EI para EF1, e se ela acreditava que essa transição causava algum impacto sobre os alunos:

> [...] olha... minha opinião pessoal... acho que essa passagem tem uma perda, uma ruptura... de dezembro a fevereiro eles não têm um super amadurecimento. Se eu fosse professora no pré e pudesse continuar sendo a professora do 1º ano, nessa escola, com essa turma, essa passagem seria prazerosa, eu daria continuidade ao meu trabalho. Desculpa as professoras do 1º ano que não gostam de brincar, mas eles aprendem brincando! São crianças!!! Quem não gosta de brincar está perdendo o melhor do aprendizado! [...]

No depoimento da professora do pré III, percebe-se uma preocupação com a transição da EI para EF1, identificando nessa passagem uma perda ou ruptura significativa para a criança. É possível identificar na fala da professora que ela considera que a continuidade da prática pedagógica iniciada no pré III, deveria seguir naturalmente no 1º ano. Que as novas aprendizagens deveriam acontecer naturalmente através do lúdico. Segundo Rivière (1995), o lúdico encontra-se com a magia em comportamentos orientados para um respeito absoluto das regras, até mesmo daquelas que a criança se impõe. O lúdico é forma privilegiada de socialização no sentido que a criança faz a aprendizagem do respeito pelas normas, o jogo é vetor de ritual em razão do sistema de regras a serem observadas.

Com relação à professora do 1º ano, meu primeiro contato foi em fevereiro do ano seguinte (2018), no primeiro dia de aula. A professora não é efetiva na rede municipal de ensino, e nos últimos oito anos, trabalhava como professora de apoio (atendimento individualizado à alunos com dificuldades de aprendizagem). No primeiro dia de aula a professora acreditava que seria professora regente do 4º ano, mas, para sua surpresa, a coordenação solicitou que substituísse a professora do 1º ano, pois a mesma havia pedido transferência poucos dias antes de iniciarem as aulas.

Devido ao imprevisto da situação, fiz uma breve apresentação da pesquisa para ela e informei que estaria em sala até o mês de julho de 2018. Como as crianças já me conheciam, senti na fala da professora um certo alívio:

> [...] Que bom Sheila ter você na sala! Desde que me formei, sempre trabalhei com turmas aonde os alunos eram maiores... Não gosto muito dos pequenos... E nos últimos anos trabalhei apenas com 2, 3 alunos no máximo, e de quinto ao oitavo ano. Caí aqui no primeiro ano de paraquedas!![...]

No decorrer do primeiro dia de aula, a professora limitou-se apenas a apre-

sentar-se e a recolher os materiais que alunos trouxeram e que deveriam permanecer na escola. Deixou os alunos livres para conversar, contanto que a conversa fosse “baixinha”, e que não saíssem dos seus lugares. Após o recreio os alunos voltaram agitados, o que é normal, pois haviam saído da sala e brincado durante o recreio, mas com a agitação a professora falou:

> [...] Quietos! Vocês não estão mais no pré!!! Não são mais crianças pequenas... Se querem brincar e fazer bagunça devem voltar para o prézinho!!! Aqui no 1º ano vocês estão para aprender a ler e escrever!![...]

Percebe-se na fala da professora, que a alfabetização é o objetivo principal no 1º ano e que, a partir de agora, oficialmente, as crianças deixaram de ser crianças e passaram a ser alunos. Segundo Sirota (1993), o “bom aluno” não é apenas aquele que assimila conhecimentos, mas aquele que está preparado a “jogar o jogo” da escola. Aceitar um papel de conformismo e competência, assimilar o currículo formal e também o “currículo oculto” (aprender as regras não explícitas necessárias na escola), desempenhar o “papel de aluno” sem abalar a ordem da instituição nem precisar de atenção particular.

No decorrer da semana a professora foi-se familiarizando com a turma, estava ainda construindo seu planejamento e o que iria trabalhar inicialmente com as crianças. Aguardei que durante a semana acontecesse algo significativo que marcasse efetivamente a passagem das crianças da EI para EF1, algo ritualizado, mas não aconteceu. Segundo Rivière (1995), se a professora dos anos iniciais, na relação com os alunos que pode ser considerada vertical, é realmente o administrador de alguns ritos que constituem elementos de socialização escolar, convém não subestimar, no entanto, a importância da ritualidade, nem a eficácia da aprendizagem, nas relações horizontais entre as próprias crianças.

Em relação às crianças/alunos, meu primeiro contato aconteceu em dezembro/2017. A reação das crianças contrariou o que era esperado pela professora, pois ela acreditava que ficariam indiferentes à minha presença. Ao contrário, mostraram bastante curiosidade, fato que me deixou muito feliz. Percebi que criaria um vínculo maior do que apenas o de pesquisadora. Só não estava preparada para um interrogatório logo no primeiro momento. Na pesquisa identifico os alunos como aluno 1, aluno 2, etc. Para evitar tumulto, pedi que cada um, que quisesse fazer uma pergunta levantasse a mão.

> Aluno 13: Qual o seu nome?
> Aluno 19: Você vai ser nossa professora?
> Aluno 1: Você vai sempre vir aqui?
> Aluno 4: O que você vai fazer com a gente?
> Aluno 6: Você vai nos levar no parque?

Não descrevo aqui todas as perguntas, mas respondi a todas, acalmando a curiosidade da turma. Durante aquelas duas semanas em dezembro, percebi que, aos poucos, fui me tornando parte da turma, as crianças passavam a compartilhar comigo frases como: “*escreveu o que eu falei?; você escreveu meu*

nome hoje?; você não vai tirar uma foto?; posso ver o que você escreveu no tablet?", e muitas outras frases tornaram-se constantes e indicavam o prazer das crianças em terem suas opiniões, anseios e histórias registradas e valorizadas.

> [...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, e são capazes de expressá-los e efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos pedem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p-65).

No primeiro dia de aula de 2018, para minha surpresa, todos lembravam de mim e me chamavam de "professora". Durante todo esse período, muitos relatos contribuem para a pesquisa em andamento. Destaco em especial a fala do aluno 1, quando num determinado momento em que lhe auxiliava, fiz algumas perguntas sobre a escola: Você gosta da escola? Gosta de estudar? Como foi vir do pré para o 1º ano?

> Aluno 1: [...] Profe eu gosto da escola, mas gosto mais dos meus amigos e do recreio, aí a gente brinca né? Eu gosto de estudar, mas minha mãe briga comigo, não sei ler né? Profe eu já sei tudo! No 1º ano eu sei tudo que é bom e tudo que é mal... Bom que agora eu já sou quase grande, e posso fazer coisas com os grandes, bom porque eu posso quase já ler tudo, é legal! O mal é que a gente não brinca mais, a profe não leva a gente no parque, e todo dia é a mesma coisa: cabeçalho e atividade... isso é mal. Eu gostava mais do pré sabe..., mas achei bom vir pra cá também... vir de lá pra cá, não sei... eu lembro que agora eu tomo banho cedo, trago lanche, pois minha mãe diz que já sou grande... Ah! Aqui na escola eu sei que estou no 1º pois tem sinal e fila!![...]

O aluno 1, em sua fala, indica conhecer o "bem" e o "mal" (as coisas boas e ruins) no 1º ano. Ou seja, os fatos que lhe agradam e os que ele não gosta. O gostar da escola, está mais relacionado ao convívio social com os amigos do que propriamente à aprendizagem, embora ele também evidencie o fato de que agora já pode "ler quase tudo". No entanto, relacionado a esse ganho (coisa "boa") na nova fase, que é o aprender a ler, está relacionado uma rotina (coisa "ruim") que não possibilita mais as brincadeiras, as idas ao parque e se resume a ser "todo dia a mesma coisa: cabeçalho e atividade". O pré lhe traz à lembrança do brincar diariamente, e aprendizagem de maneira lúdica. As crianças geralmente, costumam relacionar as atividades aos momentos organizados pelos adultos, algo que elas desenvolvem para atender as expectativas da professora, para se adequar à proposta escolar. E, muitas vezes, se queixam do excesso de atividades escritas e pedem para fazer outras coisas.

Para Sarmento (2000, p.127), o papel social determinado que as crianças desempenham é diferente de outros papéis, é esse o seu "ofício". Pelas atividades que lhes são designadas, as crianças constroem-se como seres sociais. Esse "ofício" distingue as crianças de outros grupos sociais, pois ocupam uma posição diferente relativamente ao mundo do trabalho.

Em relação à passagem do EI para o EF1, mesmo não ocorrendo, por parte da escola, uma ritualização efetiva ou mais marcada, como uma cerimônia, no que diz respeito aos ritos de passagem, o aluno 1 enfatiza o toque do sinal e a fila que são ritos de ordem. Segundo Rivière (1995), os ritos de ordem são: toque da campainha, formação das filas no pátio, silêncio na sala de aula, levantar a mão para falar, são ritos presentes no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já explicitado no início deste texto, esta pesquisa está em andamento e, portanto, seus achados, resultados e análises são ainda embrionárias, parciais. Assim, mesmo de forma parcial, propõe-se agora realizar as considerações finais deste artigo. Contudo, para além do fato da pesquisa ainda não haver terminado, e mesmo que esta estivesse finalizada, as análise dela decorrentes não encerrariam o assunto. Na verdade, temos conhecimento de que elas suscitarão novos debates e reflexões, para a continuidade do debate sobre essa temática. Apesar do objetivo da pesquisa consistir na busca por respostas em relação à passagem da criança da educação infantil para os anos iniciais, essas respostas se mostrarão sempre provisórias, pois a construção do conhecimento é contínua.

Essa pesquisa objetiva compreender a visão de 19 crianças e suas professoras sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental de 9 anos. As vivências no dia-a-dia com as crianças e suas professoras, possibilitaram um melhor entendimento desse momento, juntamente com as teorias da Sociologia da Infância, permitindo um olhar mais atento às crianças e suas experiências, compreendendo-as enquanto sujeitos ativos.

O acompanhamento dos sujeitos pesquisados, garantiu uma densidade de dados empíricos, os quais permitem, após as análises, atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Os resultados parciais da pesquisa, portanto, retratam que ao analisar os espaços físicos, o pré III possuí ambiente mais adaptado para atender às crianças, não somente no que diz respeito ao mobiliário, mas áreas com brinquedos e acesso frequente ao parque. Diferente do que é observado no 1º ano, onde se passa muito mais tempo dentro da sala de aula, sem horário para o parque, carteiras enfileiradas e sem área de brinquedo.

Percebe-se, também, que as formas de utilizar os ambientes da escola (parque, bosque, quadra, biblioteca), dependem das práticas pedagógicas das professoras, as quais são reflexos de suas formações acadêmicas e de suas concepções sobre o que “é ser criança” na educação infantil e nos anos iniciais no processo de alfabetização.

As práticas das professoras também divergem entre si, a professora do pré III compreende a passagem para os anos iniciais e a alfabetização como um processo contínuo, e como não sendo alfabetizar o principal objetivo do 1º ano. Já a professora do 1º ano compreende o processo de alfabetização nos moldes tradicionais, confirmando que cada vez mais cedo, a criança está exercendo seu “ofício de aluno”.

Outro dado importante é que o momento da passagem da EI para EF1, apresenta-se para as crianças como um momento de conflito de sentimentos. As crianças possuem o desejo de seguirem para o 1º ano, pois isso representa crescimento, já que irão adentrar no mundo letrado, mas, por outro lado, lamentam a perda da infância, pois perdem a possibilidade de brincar. No pré III o brincar era diário, as atividades dirigidas pela professora sempre voltadas para o lúdico. No 1º ano, foi possível observar que as brincadeiras ocorriam apenas como um contraponto ao final do "trabalho". Se terminassem a atividade poderiam "brincar quietinho", com o amigo do lado. As crianças no 1º ano passam a ocupar um novo papel, o de aluno. Não se está afirmando que o 1º ano seja perverso e nem de que não se deva alfabetizar as crianças, apenas ressaltar que inserir as crianças precocemente na escola, não garanta que haja um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Trata-se aqui de propor ouvir o que as crianças pensam e sentem a respeito dessa transição em suas vidas. Como se sentem frente a tudo isso que lhes acontece na escola.

Os dados coletados e analisados não abarcam toda a complexidade existente nos contextos pesquisados, mas possibilita algumas contribuições. A pesquisa possibilita um novo olhar sobre e com as crianças que estão nos ambientes escolares, propondo uma nova forma de concebê-las, entendendo que ser aluno não deveria eliminar o fato de ser continuar a ser criança.

REFERÊNCIAS

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. _____. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças:** Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia.** Psicologia USP,- vol. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SARMENTO, Manuel J. **Os Ofícios da Criança**. In: CONGRESSO INTERNA-

CIONAL – OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Atas. v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.
SARMENTO, Manuel J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade.** Crianças e Miúdos – Perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Ed., 2004, p. 09-34.

SIROTA, Régine. **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, março, 2001.

A POTENCIALIDADE DAS CRIANÇAS DIANTE DAS PRÁTICAS ROTINEIRAS DO COTIDIANO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisete Mallmann
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
elisete.mallmann@gmail.com

Os modos como as crianças apreendem os conhecimentos acerca do mundo nem sempre são respeitados por boa parte das propostas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. Ao propagar este contexto, muitas escolas se fundamentam nos conhecimentos promovidos a partir do repasse de informações, distanciando-se do mundo das crianças e desvalorizando, desse modo, os conhecimentos que se originam de sua curiosidade e interesse.

No intuito de compreender os modos como um grupo de crianças, no contexto de uma escola de Educação Infantil do Vale do Taquari – RS, relacionava-se com uma diversidade de materiais, conceituados *Materiais Potencializadores* (MALLMANN, 2015), foi possível observar a capacidade provocativa destes materiais que, em sua maioria, não são disponibilizados ou pensados para – e com – as crianças no cotidiano dos berçários.

Este fato aponta para reflexões importantes a serem feitas em relação às vivências proporcionadas no cotidiano das escolas de Educação Infantil, chamando a atenção sobre as percepções e sensações ofertadas às crianças para que, desse modo, possam experienciar a diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores, repensando, assim, os cotidianos que constituem esta modalidade de ensino.

Influenciadas pelas exigências do mundo contemporâneo, em que as crianças necessitam cada vez mais cedo adaptar-se às rotinas escolares, boa parte das propostas pedagógicas ainda se restringem demasiadamente aos conhecimentos da razão e do intelecto, em que suas observações e explorações passam a ser substituídas por informações que necessitam ser memorizadas e codificadas. Larrosa (2002) salienta os perigos do excesso de informação exigido na contemporaneidade:

> [...]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 constituir-nos 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 (p. 21-22)

Consequentemente, estas propostas centradas neste tipo de saber, distanciam gradativamente as crianças das possibilidades de interagirem de modo autônomo com o tempo, os espaços e os materiais, na medida em que estes são pensados a partir da lógica adulta, a qual, na maioria das vezes, normatiza as vivências do cotidiano das escolas de Educação Infantil, em que o tempo fragmenta os acontecimentos, os espaços delimitam as descobertas e os materiais, padronizam as situações de aprendizagens. Resta nos perguntar, o que conseguimos com isso? Segundo o autor citado anteriormente, conseguiremos fazer com que nada lhes aconteça.

Considerando tais inquietações acerca das relações que as crianças estabeleciam ao explorarem a diversidade de materiais, fui motivada a encontrar respostas aos questionamentos que buscavam compreender como o tempo e o espaço interferiam nessas relações que estabeleciam ao entrarem com contato com uma diversidade de materiais e como esse contato contribuía no que diz respeito às suas interações que estabeleciam.

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de dez crianças, entre sete e vinte e seis meses de idade, de uma escola pública de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, no período de novembro de 2013 a fevereiro de 2014. Cabe destacar que a escolha em relação ao contexto investigado – berçário de uma escola pública de Educação Infantil – adveio do grande interesse que sempre me motivou a repensar esse cotidiano a partir de experiências que dessem visibilidade ao potencial das crianças, que cada vez mais cedo habitam os ambientes escolares e que nem sempre são ouvidas por boa parte das propostas às quais são submetidas.

Minhas experiências enquanto docente de Escola de Educação Infantil da rede privada de ensino, do curso de graduação em Pedagogia e da formação de professores, exigiram-me e impulsionaram-me a aprofundar e fundamentar tais ideias em relação ao universo das crianças no contexto público da Educação Infantil, desse modo, compreender o cotidiano que vem constituindo e que constitui estas crianças.

Ao longo da pesquisa, pude observar que os materiais oferecidos as crianças eram transformados por elas, tornando-se recursos potentes para suas descobertas. Simples cilindros de madeira se modificavam diante das investidas que as mesmas faziam, ao escaparem de suas pequenas mãozinhas e rodopiarem chão afora, inquietando aos que resistiam diante da chegada do sono e daqueles que se espremiam entre as aberturas do berço para observarem atentos e perplexos a movimentação em torno daquelas pequenas peças, que já não eram mais simples cilindros de madeira.

Aquele material que “magicamente” contagiou as crianças ampliou as possibilidades para que desenvolvessem suas criações. Pude observar que, ao encontrarem modos distintos de colocar em prática as ideias que emergiam ao longo desta exploração, a interação autônoma e livre das crianças potencializou gradativamente seus interesses e aprendizados. Contudo, sob a lógica adulta, aquele material que rodopiava, deslizava, produzia barulhos e chamava a atenção necessitou ser interrompido, recolhido e guardado, voltando a ser novamente o

simples objeto de origem, o cilindro de madeira, para que, desse modo, fosse restabelecida, o quanto antes, a rotina que havia sido desviada e "bagunçada".

A partir desta vivência, que é recorrente em boa parte das escolas de Educação Infantil, é visível a intenção da interrupção deste momento de exploração e descobertas, em favor da preservação de uma rotina pré-estabelecida e fixa, submetida a uma lógica de tempo, espaços e materiais distinta da lógica das crianças.

Ao interromper a curiosidade que constitui o cotidiano das crianças, independentemente do que possam estar explorando, impedimos ou restringimos as possibilidades que estas têm para transformar e potencializar aquilo com que estão se relacionando.

É importante destacar que, ao longo das situações propostas nesta investigação, as crianças se motivavam a explorar o universo que as cercava com muita potencialidade. Exploravam e transformavam desde um brinquedo extremamente elaborado até uma simples caixa vazia de papelão. E, através dos sinais que deixavam, foi possível compreender que gradativamente experienciavam outros modos de interagir com aquilo que as tocava, ampliando, a cada parceria, as descobertas que, em boa parte dos contextos das escolas de Educação Infantil, ainda são restritas ou até mesmo inexistentes.

Para Gandini (*apud* EDWARDS, 1999, p. 239), essa relação que as crianças estabelecem no contato com os materiais é fundamental para provocar interações entre elas mesmas. Compreendo, portanto, que esse contato é indispensável, especialmente no contexto das escolas infantis, na medida em que, ao permitir e propor espaços de criação e exploração, permite-se também a abertura para outros modos de pensar o cotidiano em tais contextos.

Possibilitar que as crianças se relacionem com diferentes materiais, em diferentes espaços e tempos, representa estender as possibilidades delas em relação a sua compreensão do mundo. Ao romper com a "rotina rotineira", que intenciona promover a aprendizagem a partir do excesso de informações, amplia-se o repertório de vivências das crianças, permitindo que elas mesmas experienciem a diversidade que constitui estes cotidianos.

Duarte Jr. (2010) chama a atenção para o contexto da contemporaneidade, em que nosso contato com o mundo passou a ser superficial:

> Numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma do saber, na medida em que nossas mãos não se exercitam no ofício de tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com a nossa pele (DUARTE JR., 2010, p.101).

Para considerar as relações que as crianças estabelecem no contato com o que lhes é oferecido, é necessário compreender que, segundo Malaguzzi (1999,p.61) "as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças". Para o autor, este é um processo pessoal e intransferível, fato que, muitas vezes, não é considerado nos planeja-

mentos pensados unicamente a partir da lógica adulta. Tal lógica, como já vimos, está em descompasso com o tempo, o interesse e as necessidades das crianças.

Muitas situações de aprendizagem passam a ser vistas enquanto "atividades" a serem "aplicadas", fato que desconsidera propostas que promovam vivências a serem experienciadas, considerando os interesses e necessidades de cada criança.

Disponibilizar estas possibilidades para as crianças, a partir de ambientes de exploração e descobertas, nos quais os *Materiais Potencializadores* sejam compreendidos como ferramentas que prolongam as interações a serem estabelecidas entre crianças-adultos-crianças, representa viabilizar processos que auxiliam tanto as crianças, quanto seus professores a elaborarem suas percepções e sensações em relação ao universo que, na maioria das vezes, não é pensado *para* e *com* as crianças, nos contextos das escolas de educação Infantil.

Hoyelos (2006) reforça a ideia de que devemos compreender os materiais como possibilidades que, segundo Malaguzzi, "[...] Não são materiais no sentido tradicional pedagógico, senão instrumentos que fazem parte do projeto educativo, que concretizam a atuação prática do mesmo e que é um depoimento vivo de uma pedagogia que ama experimentar e mudar" (p.108).

É importante salientar que, ao pensarmos os *Materiais Potencializadores*, aqueles preparados à base de produtos naturais e/ou alimentos, e também os provenientes do descarte, como as tintas à base de cascas, "gelecas" de amido de milho e corantes, massas de modelar com borra de café, retalhos de madeira, fios coloridos, bolinhas, dentre outros, no cotidiano infantil, é preciso considerá-los em sua diversidade e potencialidade, evitando que sejam limitados a simples objetos ou receitas que ficam fadadas a propostas que visam unicamente a um produto final.

Ao aprofundar este estudo em relação às experiências das crianças no contato com esta diversidade de materiais, foi preciso exercitar minha atenção enquanto docente-pesquisadora, no intuito de assimilar o que de fato as crianças estavam a me dizer. Graue e Walsh (2003) reforçam:

> A crença de que estamos a tornar o mundo num lugar melhor pode fazer-nos presumidos, arrogantes. [...] penso que os investigadores enfrentam um desafio mais premente e mais intensamente vivido, que é descobrir. [...] Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrinhar, uma e outra e outra vez (GRAUE e WALSH, 2003, p. 10).

Este desafio de descobrir necessita ser germinado a partir das vivências do próprio docente, que transforma suas experiências, segundo ensina Pereira (2012), em "estilhaços de grandes transformações". O docente necessita, entretanto, estar também atento e receptivo às vozes das crianças. As ideias de Pereira (2012), inspiradas em Walter Benjamin, auxiliam-me a pensar sobre este processo:

> Compreender a experiência da infância na contemporaneidade como "um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior" é um desa-

> fio que visamos a seguir, desafio que se desdobra na compreensão de que a pesquisa que fazemos é também fragmento de um universo científico e cultural muito mais amplo (PEREIRA, 2012, p. 28).

Atenta a esta necessidade de não generalizar os conhecimentos, é preciso compreender as crianças a partir delas próprias, dando voz a elas para que possamos ouvir o que têm a nos dizer, na medida em que, segundo Pinto e Sarmento (1997, p. 25), "O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente".

Repensar e reconstruir os cotidianos das escolas de Educação Infantil exige enxergar quem são as crianças que acolhemos diariamente em nossas escolas e que a cada novo dia chegam com novas expectativas e interesses. Sobre esta compreensão, Christensen e James (2005) afirmam:

> 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 na sua experiência social através do tempo e do espaço (CHRISTENSEN e JAMES, 2005, p. 19).

Ao observar o cotidiano oferecido em boa parte das escolas de Educação Infantil, encontramos múltiplas particularidades, que devem ser ouvidas não só a partir das palavras que as crianças pronunciam, mas também, e acima de tudo, a partir dos sinais que vão deixando por onde passam: os gestos, os olhares, as ações, as expressões que vão além da oralidade.

A construção da investigação que ora apresento me exigia estar atenta aos equívocos que, muitas vezes, cometemos ao interpretarmos as relações que as crianças estabelecem com o universo que as rodeia. Andrade (2012), chama a atenção para o excesso da nossa presença ao descrevermos os mundos das crianças, no intuito de observarmos e valorizarmos significativamente as linguagens que constituem suas narrativas para, deste modo, compreendê-las e interpretá-las de modo mais justo e nos aproximarmos do que de fato elas são.

Para que eu não me enredasse em minhas próprias categorias apriorísticas de análise, voltei meu olhar à "polifonia discursiva", apresentada por Sarmento (2003, p. 109) na busca pelo que o autor destaca enquanto "reflexividade metodológica". Ao nos propor a pensar de outros modos os cotidianos das escolas de Educação Infantil, necessitamos fazer este ercício reflexivo para, assim, enxergarmos a diversidade existente nos mudos das crianças.

Considerando as crianças enquanto sujeitos sociais, capazes de formar e transformar o mundo e a si próprias, a pesquisa se inspirou nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos da Sociologia da Infância, aproximando-se da abordagem da pesquisa-intervenção, na qual pesquisado e pesquisador caminham juntos, procurando romper com a visão da neutralidade em relação ao pesquisador.

De acordo com Castro (2008, p. 27), "O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não 'contamina' o processo de pesquisa, mas um ator de quem de-

pende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação". Neste sentido, no intuito de ir construindo com e a partir das crianças minhas interpretações, foi necessário ouvi-las e interagir com elas.

Em relação a este modo de fazer pesquisa, a autora acima citada ressalta ainda, que "a contribuição do método de pesquisa-intervenção pode se resumir como um modo específico de abordar crianças e jovens para, com eles, e para eles, construir o conhecimento" (CASTRO, 2008, p. 12).

Diante da grande curiosidade e interesses das crianças em explorar e descobrir as coisas à sua volta, e considerando o contexto que vem sendo desenvolvido em muitas escolas de Educação Infantil no qual, muitas vezes, há escassez e reduzida variedade de materiais destinados à exploração, decidi pela ampliação desse repertório, que passou a se constituir também de tintas, "gelecas" e massas preparadas à base de produtos naturais ou alimentos. Assim, procurei respeitar os interesses e necessidades destas crianças, vendo-as em suas particularidades e potencialidades, conforme destaca Barbosa (2010):

> Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje, as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Isto é, apesar de os bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na Educação Infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica nas escolas de Educação Infantil (BARBOSA, 2010, p. 1-2).

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é possível observar a ênfase dada à adequação das situações de aprendizagem oferecidas às crianças de zero a três anos, salientando o desenvolvimento de práticas voltadas para a exploração de diferentes materiais, com atenção às particularidades dessa faixa etária:

> As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças desta faixa etária é de curta duração, e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. Nesse sentido, a confecção de tintas e massas com as crianças é uma excelente oportunidade para que elas possam descobrir propriedades e possibilidades de registro, além de observar transformações (BRASIL, 1998, p. 97).

Na maioria das vezes, no entanto, as situações propostas no cotidiano das escolas de Educação Infantil, são dimensionadas e delimitadas em um tempo distinto do das crianças, de modo a não respeitar seu "verdadeiro tempo". Tal fato indica que ainda existe um descompasso entre as intenções dessas diretrizes e os interesses e necessidades das crianças.

É importante salientar a urgência de repensarmos os cotidianos que, em

sua maioria, são alimentados por práticas rotineiras, que não respeitam as particularidades das crianças e que não se preocupam com a forma de educação que está sendo promovida nestes espaços que são exclusivamente dedicados à promoção da educação. Goldschmied e Jackson reforçam:

> Os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles (2006, p. 112).

Capturada por essa ideia, desenvolvi situações de aprendizagem ao longo da investigação pensando-as a partir da oferta de diferentes materiais, com o intuito de observar as relações que o grupo de crianças estabelecia ao interagir de modo autônomo e livre. Pude observar, assim, que as crianças, ao serem respeitadas em suas potencialidades, necessidades e interesses, ampliavam suas vivências e, consequentemente, sua aprendizagem.

A partir de tais vivências, pensadas *para* e *com* as crianças, propus situações organizadas no intuito de oportunizar um ambiente de observação e exploração, em que as crianças fossem respeitadas em seu tempo e seus espaços.

É importante destacar que este planejamento das situações não se restringiu apenas aos *Materiais Potencializadores* oferecidos ao longo da pesquisa. Na medida em que as experiências propostas eram flexíveis e abertas, foi possível que as crianças potencializassem e ressignificassem qualquer material que lhes interessasse – a não ser os que poderiam oferecer algum perigo para elas.

Brailovsky (2012), ao repensar as práticas de ensino em seus estudos sobre os objetos utilizados no ambiente escolar, salienta que a cultura produz efeito na relação entre as pessoas e os objetos. Para tanto, o referido autor, preocupado em entender as normas que regulam o comportamento dos alunos, investigou a experiência escolar através dos objetos, identificando-os como metáforas que auxiliam as crianças a se expressarem diante das dificuldades do cotidiano escolar. Segundo o autor,

> [...] usar objetos implica não somente dar-lhes um uso prático, mas também conectar-se com os símbolos, as conotações e os valores que os objetos portam. Os objetos possuem uma utilidade porque solucionam problemas e realizam tarefas. Mas também funcionam como veículos de mensagens que não se encaixam tão comodamente nas palavras: os objetos são metáforas (BRAILOVSKY, 2012, p. 14).

Atenta a estes aspectos, debrucei-me sobre as possibilidades que os materiais poderiam oferecer para as crianças. Mais especificamente, nas experimentações que passariam a se estabelecer no contato com esses *Materiais Potencializadores*, considerando-os ferramentas que poderiam despertar novos saberes por meio das novas sugestões que as crianças poderiam vir a estabelecer a partir desse contato.

Assim, tais materiais poderiam ser frágeis ou resistentes, fáceis de serem "transformados" ou difíceis de tomarem as formas desejadas pelas crianças, po-

rém sempre possíveis de serem repensados por elas. Observei que as crianças sugeriram infinitas e novas composições e interações, na medida em que passaram a ampliar o uso dos materiais que, em sua maioria, eram-lhes desconhecidos ou pouco explorados.

Ao escutar as crianças, ao longo destas situações propostas, passei a compreender as relações que elas foram estabelecendo a partir das experiências que o contato com estes materiais provocava. No cotidiano das escolas de Educação Infantil, esta compreensão nem sempre é possível, na medida em que não há tempo, espaços e materiais para que sejam escutadas as diferentes linguagens que passam a emergir quando observamos atentamente as interações que as crianças vão estabelecendo.

Conforme Rinaldi (2012):

> O extraordinário na mente humana é não apenas a capacidade de passar de uma linguagem para a outra, de uma "inteligência" para outra, mas também a habilidade de escuta recíproca, que é o que torna possível o diálogo e a comunicação. As crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos; elas codificam e decodificam, interpretando dados com incrível criatividade: as crianças "ouvem" a vida em todas as suas facetas, ouvem os outros com boa vontade, percebendo rapidamente como o ato de escuta é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e a estabelecer relacionamentos: é por isso que devemos sempre lhes dar oportunidades plenas de representar suas imagens mentais e conseguir representá-las para os outros (RINALDI, 2012, p. 212).

Ao direcionar o olhar sobre os modos como as crianças se relacionaram, ressignificaram e compartilharam os *Materiais Potencializadores* ofertados, foi possível observar a relevância destes momentos no cotidiano infantil, na medida em que oportunizam a interação das crianças de modo integral, com a imersão de todo o corpo em suas vivências.

Estas propostas, portanto, validam experiências que sejam pensadas a partir do envolvimento das crianças, no intuito de fazer com que elas estejam de fato presentes e participando das situações.

De acordo com Duarte Jr., "Ver as coisas do mundo consiste numa experiência, na medida em que elas mostram-se presentes, postando-se frente ao nosso corpo" (2013, p. 97), diante da nossa alma.

Ao observar as relações que as crianças estabeleceram ao longo do período em que a pesquisa foi desenvolvida, foi possível compreender que os modos como os materiais eram ofertados no contexto escolar destas crianças, eram impulsionadas a ampliar suas explorações e criações, uma vez que, disponibilizavam de um tempo maior, de espaços diversificados e de materiais inusitados para tal façanha.

Propor e planejar situações que se fundamentem em vivências a serem de fato experienciadas pelas crianças, contribui decisivamente para que os cotidianos das escolas de Educação Infantil possam se transformar em grandes laboratórios, em que as mesmas experienciem e se conectem com o que é proposto

ou com aquilo que o universo lhes disponibiliza, permitindo-lhes tocar, olhar e olhar novamente, sentir os cheiros, as cores, os sabores e as texturas.

Impulsionadas a expressarem suas sensações e sentimentos, as crianças agem e interagem no mundo. Conforme Duarte Jr. (2013, p. 100), "O prazer olfativo e a imensa gama de sentidos atribuída aos cheiros ao longo de nossa existência constitui, positivamente, um diferencial marcante da espécie humana".

Tomando como premissa essa perspectiva, fui analisando os achados que as crianças foram me sinalizando ao longo da pesquisa, evidenciando a relevância das experiências que permitia seu contato com a diversidade que as rodeava. Nesse percurso, foi importante estar atenta a fatores que lhes possibilitassem desenvolver suas potencialidades, expressas a partir de seu protagonismo e criatividade.

Nesta trajetória, percorrida durante os estudos proporcionados pela pesquisa de mestrado abordada neste trabalho, saliento que a partir de diferentes aportes e inspirações metodológicas, várias reflexões em relação ao cotidiano das escolas de Educação Infantil me foram proporcionadas, auxiliando-me, inclusive, a compreender a relevância das experiências que propomos nestes espaços, compreendendo o saber da experiência a partir da ideia de Larrosa,

> [...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (2002, p. 27).

Nesse sentido busquei, a partir deste breve recorte de minha pesquisa, promover reflexões que possam dimensionar a relevância de propostas que considerem as crianças enquanto seres únicos e potentes, curiosos e predispostos a explorar e interagir, considerando-as, assim, como seres sociais, capazes de criar e recriar o mundo em que vivem a partir das experiências que vivenciam nos contextos em que habitam.

Busquei, do mesmo modo, promover reflexões que nos permitam ter a clareza de que os contextos que promovemos nas escolas de Educação Infantil devem ser constituídos a partir de cotidianos que permitam que as crianças habitem com seus propósitos e despropósitos a vida que acontece diariamente nestes ambientes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE Sandra dos Santos In:MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis: **Os be-**

bês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação**,** Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRAILOVSKY, D. **La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos**. Rosario: Homosapiens, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 29de maio. 2018.

CASTRO, L. R. de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: Castro, L. R. de & Besset, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude** (p. 21-42). Rio de Janeiro: NAU, 2008.

CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. **Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas.** Porto: Editora Porto, p.123-140, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: **a educação (do) sensível**. Curitiba: Editora Criar Edições, 5ªedição, 2013.

_____. **O sentido dos sentidos**: **a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Editora Criar Edições, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: **o atendimento em Creche**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças**: **teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.

LARROSA, Bondía Jorge .Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, Jan, Fev, Mar, Abr/2002.

MALLMANN, E. Materiais potencializadores e os bebês-potência: Possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Dissertação:Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117756/000968337.pdf?sequence=1 acessado em : 12mai/2018.

MALAGUZZI. Loris. “História, ideias e filosofia básica”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN (orgs.). **As cem linguagens da criança**: **a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Pesquisa com crianças.** Infância em Pesquisa. Rio De Janeiro: Ed. Nau, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 1. ed. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças: contextos e identidades.** Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidiano densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Métodos de todos contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-110.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Silvelene de Alcântar Malveste
Centro de Educação Infantil Maria Genoveva
silvelene.a.m.pesquisa2015@gmail.com

A leitura literária na Educação Infantil possibilita, segundo Regina Zilberman (2003, p.16), “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura como um importante setor para intercâmbio da cultura literária”.

Nessa perspectiva, na sala de atendimento dos agrupamentos “B” e “E”, o trabalho com a literatura nos permite ampliar o desenvolvimento intelectual e cultural (criatividade, imaginação, ampliação do vocabulário, mexe com as emoções e sentimentos) das crianças.

> A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que seu objetivo é garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários) (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011.p.79).

No agrupamento “E” a leitura literária é uma prática que acontecia com frequência, pois os livros estavam à disposição e alcance das crianças no cantinho da leitura e era muito apreciado por todas.

O contato com os livros acontecia de diferentes formas, como na brincadeira para separá-los por tamanho, cores e depois colocá-los em cima de uma mesa para vendê-los como se estivessem em feiras.

Esse “manusear e apreciar” dos livros de maneira informal pode parecer apenas uma brincadeira sem intencionalidade, mas percebermos que são momentos importantes para o contato com o objeto livro e com a ludicidade da leitura, pois de acordo com Nunes (1999) a literatura é “um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros”, pois a palavra literária é simples e complexa como a experiência humana.

O contato com os textos literários aconteceu também por meio da roda de leitura, onde a professora realizava leitura em voz alta para as crianças. Em outros momentos as crianças em roda folheavam os livros e muitas vezes se deitavam no chão da sala, mostravam o livro para seus pares e “liam” um para o outro, de acordo com Martins (1994), esse é um primeiro tipo de leitura - leitura sensorial, pois ao tocar o livro, ao folheá-lo, ao virar suas páginas e olhar as gravuras/letras, a criança já estabelece relações com a história, observa, faz inferências que a ajudam a compreender o texto mais tarde.

> É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. (KRAMER, 2011, p.79)

As práticas pedagógicas de leitura com as crianças do agrupamento "E" se desenvolveram a partir das observações diárias feitas pela professora: "*Algumas crianças quando chegam à sala de atendimento pegam o livro literário sentam-se e começam a ler. Conforme as outras crianças vão chegando, se aglomeram em volta da criança 'leitora' ou vão ao cantinho e pegam outro livro"* (Anotações do caderno de registro da professora março/2017).

Nesse contexto, as ações planejadas têm como intenção a apreciação, o envolvimento, bem como ampliar o gosto e o prazer pela leitura já que a instituição de Educação Infantil é um lugar onde muitas vezes, a criança tem o primeiro contato com o os livros (MARTINS, 1994)

Num dos vários momentos em que a professora do Agrupamento "E" foi à leitora da turma e convidava as crianças para a roda de história, ao realizar a leitura de "Os Três Porquinhos", fábula clássica, as crianças iam aproximando-se uma a uma, e já na roda, as crianças com olhos admirados, fitavam e enchiam-se de brilho a cada aventura vivida pelos personagens durante a narrativa.

> Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO, 2005, p. 18).

Após a leitura, durante a roda de conversa, as crianças expressavam hipóteses sobre seus personagens favoritos: "*O lobo é muito forte.*" (Criança 1); "*Ele é muito malvado.*" (Criança 2); "*Mas esse lobo existe só na história.*" (Criança 1). "Eu quero ser o lobo." (Criança 3).

Para as crianças, o lobo é o personagem central - "*Observamos que durante a contação da história o interesse das crianças pelas histórias de lobos e bruxas é grande, pois despertam o imaginário das crianças"* (Anotações do caderno de registro da professora abril/2017).

> As situações ficcionais que as narrativas criam são simulações que permitem à criança libertar-se das imposições do meio. As narrativas, além de divertir, facultam, de modo sintético e essencial, uma reordenação das vivências infantis. Ao ouvir ou ler a história, algo que existia apenas interiormente pode transpor essa interioridade e tornar-se uma situação simbolizada, partilhada. Mesmo situações complicadas entre mãe e filha podem ser simbolizadas para pequenos, à semelhança

> do que foi feito em El Globo, de Isol. Do mesmo modo, simbolizasse uma relação muito afetiva entre pai e filho, apresentada a partir das emoções da criança,como, por exemplo, em My Dad, de Guido Van Genechten. Para encerrar essas relações tecidas entre literatura e educação na primeira infância, relembro uma conhecida frase de Einstein que, de modo sub-reptício, me orientou enquanto pensava sobre o tema: "a imaginação é mais importante do que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação abrange o mundo inteiro". (CADEMARTORI, 2014, p.37)

No imaginário das crianças o lobo possibilita a identificação com o texto literário para estimular ainda mais a imaginação das crianças. A partir dessa descoberta do encantamento das crianças pelos seres imaginários como o lobo mau e as bruxas, visitamos uma casa de madeira perto da instituição.

As crianças ficaram eufóricas com a visita, empurraram e sopraram a casa. Após o momento de agitação as crianças sentaram no chão e realizamos na sala da casa de madeira novamente a contação de "Três Porquinhos". A leitura realizada contribuiu para desenvolvimento afetivo e criativo, possibilitando uma ampliação do mundo imaginário e criatividade das crianças.

A partir do interesse das crianças pelo lobo apresentamos às crianças a bruxa dentro da narrativa literária "João e Maria" a história contada trouxe para as crianças do agrupamento "**E",** possibilidades de conversas sobre pessoas estranhas e os cuidados que devemos ter para não nos perdemos ao estarmos em lugres públicos.

No sentido de inserir as famílias na leitura/vivencia da história de "João e Maria" solicitamos a contribuição das famílias com doces e guloseimas para que pudéssemos construir a nossa casa de doces que também seria cenário para a dramatização da história.

As famílias se envolveram com entusiasmo e os relatos foram variados "*meu filho está sonhando com essa casa"* (família 1) *" trouxe esses doces, mas se vocês precisarem de mais é só falar"* (família 2).

Chegado o dia construímos a casa com os doces e guloseimas que durou toda a manhã. Apesar da ansiedade ainda foi possível esperar mais um dia para que acontecesse a dramatização.

A caracterização das crianças foi feita com algumas peças disponíveis na sala e outras que a instituição nos disponibilizou. Assim, as crianças encenaram a historia tendo ao fundo a casinha de doces. "*Hoje foi um dia muito especial depois de muita expectativa as crianças realizaram apresentação da história de João e Maria onde a criança foi narradora. Ela demonstrou habilidade para contar a historia sem omitir qualquer fato ou se sentir inibida. As crianças ficaram felizes com o resultado mas o momento muito esperado foi o momento de comer os doces da casinha!"* (Anotações do caderno de registro da professora abril/2017).

> "O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os ele-

> mentos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos." (BENJAMIN 1985, p. 238)

Buscando ampliar as experiências literárias a professora do agrupamento B nos presenteou com a leitura a compartilhada da poesia "Receita de pão" da escritora Roseana Murray as crianças ficaram atentas e acharam gostoso imaginar o pão quentinho saído do forno. A apreciação da poesia foi enriquecedora, pois a o texto possibilitou as crianças o contato com o texto poético e suas especificidades.

Para ampliarmos as vivências a professora do agrupamento "B" em parceria com a professora e crianças do Agrupamento "E" propôs que fizéssemos a receita de um pão. Momento de puro encantamento foi quando a professora/ parceira Silvelene sovando a massa (explicamos o que era sovar: Bater bem a massa do pão sobre uma superfície, esticando-a e enrolando-a, até que ela adquira a consistência ideal) contou-nos que sua avó que fazia pão e que um dia ao jogar a massa na bacia para sovar, o fundo da bacia caiu e para demonstrar como aconteceu a professora jogou a massa no fundo da bacia, o que foi para as crianças um momento de aprendizagem e de muitos risos: *"De novo!" "De novo!" "De novo!".*

O contato com novos conhecimentos permitiu segundo Vigotski (2009) ampliar e diversificar o conhecimento , pois quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponham em sua experiência, quanto mais será considerável e produtiva a imaginação infantil e a apropriação do conhecimento.

É importante ressaltar que a mediação dos professores é essencial para a aprendizagem das crianças e que deve planejar com intencionalidade, respeitando suas especificidades, criando situações em a criança se aproprie das várias situações de leitura.

> Faço votos de que todas as crianças do mundo possam encher suas mochilas de palavras, imagens, literatura, encontros e que, ao longo de suas vidas, possam sonhar pensando: Era uma vez... É possível que... É possível que em algum lugar...". (RATEAU, p. 26, 2014)

Ao se tratar da prática pedagógica com crianças bem pequenas como as do Agrupamento "B" entende-se pelo senso comum que determinadas ações e atividades podem não ser assimiladas ou aprendidas pelas crianças nesta faixa etária compreendida entre um ano e um ano e onze meses.

A leitura literária, por exemplo, tende a ser considerada uma atividade complicada porque os bebês e as crianças bem pequenas não conseguem ficar quietas ou paradas ouvindo, muitas vezes preferem brincar e mexer com outras coisas a prestarem atenção e concentrarem-se na partilha de uma leitura literária.

Contudo é importante considerar que este é um período de muitas descobertas e aprendizagens para as crianças. E por que não ensinar o gosto e o prazer pela leitura por obras literárias de qualidade?

Partindo desse pressuposto e buscando assegurar às crianças o direito ao acesso à Literatura, planejamos e realizamos diversas ações com essa intencionalidade num trabalho pedagógico com a leitura literária que envolveu, além de obras literárias significativas, a utilização de diversos recursos para tornar esses momentos mais lúdicos e prazerosos para as crianças, bem como o envolvimento das famílias neste processo.

Nesta faixa etária, é muito importante que meninos e meninas estejam em contato com diversos materiais, recursos, sons, imagens, expressividade e outros recursos. Desta forma é possível aguçar a curiosidade, a criatividade e a imaginação das crianças e assim despertar seu interesse para ouvir e apreciar diversas obras literárias.

"Precisamos oferecer um "monte" de possibilidades… muitos materiais, muitas linguagens… pois possuir muitas linguagens significa ter muitas possibilidades para exprimir-se.*"* (Malaguzzi, citado em Edwards, 1999)

E por que envolver a família nesse processo? De que forma a família deve ser inserida e sentir-se parte importante da aprendizagem e desenvolvimento das crianças bem pequenas a partir deste hábito de leitura?

Como nos falou Maria Carmem Silvleira Barbosa (2010), essa parceria família/instituição de Educação Infantil é essencial para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. "*As famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, co-autoras do processo educacional, pois é preciso sintonia quando se trata de educar uma criança pequena ou um bebê*." (BARBOSA, Maria C., 2010, p.3).

Ao desenvolvermos um trabalho com Literatura na educação crianças bem pequenas e envolvermos a família neste processo possibilitamos às crianças momentos de interação, criação e imaginação muito significativos, especialmente com suas mamães, pois no geral, foram elas que realizaram esta atividade com as crianças.

"Ao levar o livro para casa, a criança difunde a cultura letrada e a pluralidade de conhecimentos para a família fazendo com que a prática social da leitura ganhe dinâmica dialógica em uma ação pedagógica que extrapola os muros da instituição." (RME – Goiânia-GO, 2014, p. 43)

Essa prática de leitura literária do Agrupamento "B" com a participação das famílias consistiu em cada criança levar para sua casa uma sacolinha de leitura contendo um livro literário e um fantoche de bicho.

Dentre as obras literárias disponibilizadas para as crianças e suas famílias neste trabalho estavam os livros infantis: "Que Bichos Mais Bonitinhos" de Sonia Junqueira, Editora Autêntica, "Lino" de André Neves, Editora Callis, "O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado" de Don e Audrey Wood, Editora Brink Book, "Bibo na Praia" de Silvana Rando Editora: A Semente, "Gato prá lá, Gato pra ca´" de Sylvia Orthof, Editora Rovelle, "Bolinhas de Pelo" de Almir Correia, Editora Franco, "Bola, ora Bolas" de Mariselia, Editora Franco, "Fofinho" de Tereza Noronha, Editora Ática/Série Lagarta Pintada, "Gato de Papel" de Regina Coeli Rennó, Editora Lê, "As Pipas" de Lucie Albon, tradução de Maria Alice Sampaio Doria, Editora Melhoramentos, "O Esquilo Esquisito", de

Regina Siguemoto, Editora do Brasil.

Enviamos em cada sacola junto ao livro um fantoche para cada criança com os seguintes animais: elefante, porco, rato, coelho, coruja, cachorro, esquilo, ouriço, leão, pintinho, tigre, rato, esquilo. Todo esse material didático e acervo literário disponibilizado faz parte de um material pessoal da professora. Organizado esse material nas sacolas de leitura, encaminhamos anexado a ele um recado para as famílias com os seguintes dizeres:

LEITURA COM FANTOCHE

QUERIDA FAMÍLIA ESTAMOS ENVIANDO PARA UMA DIVERTIDA LEITURA, UM LIVRO, ACOMPANHADO DE UM FANTOCHE PARA QUE AS CRIANÇAS POSSAM DIVERTIR-SE E INTERESSAR-SE PELA LEITURA. CONTO COM SUA COLABORAÇÃO PARA QUE AS CRIANÇAS APRECIEM DIVERTIDAMENTE A LEITURA. PEDIMOS TAMBÉM QUE CUIDEM BEM DO MATERIAL E NOS DEVOLVA NA SEGUNDA FEIRA. É MUITO IMPORTANTE O REGISTRO COM FOTOS, PODEM GRAVAR ATÉ VÍDEO DESSE MOMENTO SE PREFERIR. APÓS O REGISTRO QUEIRAM, POR FAVOR, ME ENVIAR PARA QUE POSSAMOS ANEXAR AO PORTIFÓLIO DA CRIANÇA. O REGISTRO DE FOTO OU VÍDEO PODE SER MANDADO PELO WATSAP DA PROFESSORA SILVELENE. UM GRANDE ABRAÇO! PROFESSORA SILVELENE (MATUTINO)

Nesta atividade, a maioria das crianças teve suas experiências registradas pelas famílias por meio de fotos e vídeos. De forma geral, observamos que esta experiência de leitura foi muito significativa para as crianças e seus familiares.

Nos diversos registros enviados pelos familiares pudemos observar e perceber também que nem todas as famílias cultivam esse hábito de leitura com as crianças.

Uma das mães relatou que achou difícil ler para sua filha porque, de fato, não tinha o costume ler com sua criança em casa e que achou uma grande novidade a professora pedir esse tipo de participação. Poucas famílias do Agrupamento “B” demonstraram ter esse hábito de leitura.

Houvera, por outro lado, experiências relevantes e reveladoras que demonstraram por meio de um vídeo bem detalhado o quão valioso é a leitura de um livro literário a uma criança bem pequena, especialmente a que a mãe se coloca como leitora.

Um dos relatos, gravado num vídeo por um familiar de uma das crianças, na leitura do livro “Gato Pra cá, Gato pra lá” de Sylvia Orthof, é possível vislumbrar o encantamento e o envolvimento da criança diante da leitura feita pela mãe. Bem como a preocupação da mãe em envolver seu filho para que ele pudesse interagir e se atentar ao livro.

Ao conversar com a mãe sobre a experiência ela nos relatou que gostou muito de fazer essa leitura com seu filho e que a criança ficava questionando sobre o fantoche que não era relativo ao personagem da história, pois ele havia levado uma coruja e como na história não aparecia a coruja, a mãe foi dando um jeito

de inseri-la na história. Essa atitude criativa da mãe favoreceu ricamente o envolvimento da criança na leitura.

Esta mãe relatou ainda que sempre teve o hábito de fazer leituras com seu filho desde o ventre. Assim não foi difícil para ela criar outras possibilidades com seu filho durante o processo, que sempre ela se utilizou de recursos como a voz e objetos ou brinquedos para chamar a atenção de seu filho para ouvir as histórias lidas por ela.

Sobre a atividade planejada pela professora de leitura literária com a participação da família a mãe relatou o seguinte: *"Amei quando você mandou. Pelo fato de poder participar das atividades escolares (não sei se é esse o termo certo para falar). Por ver que mesmo tão novinho já estava adquirindo experiências. Pensei na importância dessa atitude, principalmente para famílias que não tem acesso a livros. O fantoche foi um instrumento maravilhoso, que inclusive, passei a usar em outras histórias. Foi maravilhoso para eu também ter esse momento com ele proporcionado pela escola.*" (Relato de uma das mães do Agrupamento "B" de crianças de um ano a um ano e onze meses. Anotações do caderno de registro da professora Agosto/2017).

> As crianças que nascem em ambientes letrados e cedo desenvolvem um interesse lúdico em relação às atividades de leitura e escrita que os adultos praticam ao seu redor. Esse interesse será variável em função da qualidade, da frequência e do valor que possam ter essas atividades para os adultos que convivem mais diretamente com as crianças. Assim, uma mãe que lê textos interessantes e de boa qualidade diariamente para seu filho transmite informalmente para ele uma série de informações, sobre a língua escrita e sobre o mundo, que superam os limites das conversações restritos ao aqui e ao agora. (PROINFANTIL, Módulo 4, Unidade 6, p. 30-31)

Diante deste relato tão belo, confirma-se a necessidade de se ampliar em nossa prática pedagógica o trabalho com a Literatura com todas as crianças da creche à Pré Escola.

E a criança? Como foi a atitude e a reação da criança diante desta leitura partilhada pela família? Quais as aprendizagens e desenvolvimento obtidos?

O objetivo da atividade de leitura em família foi o de, primeiramente, criar hábito de leitura e valorizar a Literatura Infantil com obras literárias de qualidade e também inserir a família no processo de aquisição da linguagem oral e escrita pela criança bem pequena.

Os vídeos nos revelam que as crianças criaram hipóteses sobre as histórias e expressaram-se por meio de linguagem corporal acenando, apontando com o dedinho para as imagens dos livros, outras que pouco conversava na sala de atendimento falaram diversas palavras apresentando à sua mamãe os personagens de determinadas histórias.

Assim sendo, ao retornar com os livros para a instituição, refizemos a leitura compartilhada para as crianças, utilizando outras estratégias e pudemos perceber que algumas crianças demonstravam conhecimento do livro e relacionavam

a leitura à família mostrando isso com gestos e acenos de mão, demonstravam com olhares e sorrisos que já conheciam aquelas histórias e tinha crianças que até falavam “Mamãe”, mostrando que em casa a mamãe tinha lido o livro.

A prática pedagógica da leitura literária com as crianças em período de creche na Educação Infantil favorece o seu melhor desenvolvimento e aprendizagem, se estivermos em sintonia com a família, esta parceria é imprescindível, e esse trabalho corrobora para que se tenha um novo olhar sobre a leitura com as crianças bem pequenas.

> É necessário que os professores, mediadores de leitura por excelência, façam com que a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais sejam a tônica das práticas de leitura na Educação Infantil. Para isso, faz-se necessário também conhecer a infância em sua plenitude, bem como os processos de letramento e letramento literário, para, então, oferecer à criança a leitura literária e auxiliar potencialmente a desfazer a ideia equivocada que ainda permanece em muitos espaços, principalmente no familiar, de que as crianças não devem e não podem manusear livros, acessar textos, ouvir histórias, compartilhar a poesia, participar de eventos letrados diversos antes de aprenderem a falar e a escrever.

Assim sendo, prática pedagógica com Literatura na Educação Infantil requer um planejamento bem organizado e também que o professor seja um leitor e conhecedor de boas obras literárias para as crianças. De acordo com Kramer (2010)...

> Professores leitores também não nascem prontos. E a leitura para eles não como uma obrigatoriedade (...). A leitura dos professores como prática de vida isso sim. Alimentar-se da narrativa, e da poesia é exercitar-se como ser do logos, da palavra humana e humanizadora. Palavra libertadora. Pois a literatura liberta-nos de dois extremos: da abstração bizantina e do imediatismo irrefletido. A abstração nos separa dos problemas, leva-nos a falar com frieza e pedantismo sobre o calor da vida. (KRAMER, 2010, p. 80)

Garantir o direito de acesso à leitura literária de qualidade às crianças requer de nós profissionais uma prática com intencionalidade e pautada no conhecimento da cultura letrada para que possamos ampliar e diversificar a aprendizagem das crianças e ampliar suas possibilidades de se tornarem leitores e escritores sujeitos da ação no mundo.

O direito ao acesso à Literatura de qualidade, por meio da prática pedagógica, esbarra-se em muitos obstáculos a começar do acervo de livros para os bebês e as crianças bem pequenas que muitas vezes não chegam às instituições de Educação Infantil por diversas razões.

> Podemos afirmar que os livros que chegam para as crianças pequenas buscam priorizar a qualidade, embora saibamos que ainda são poucos os títulos dedicados aos pequeninos, como livros de plástico, pano e cartonados; em sua grande maioria os livros são brochuras. Desse modo, a leitura sensorial, tão necessária na primeira infância, não se

> efetiva de forma ampla, pois muitas vezes o objeto livro é cercado de cuidados devido a sua fragilidade. (GRAZIOLI, DEBUS, 2017, p. 140)

Contudo, precisamos continuar lutando para que possamos atingir a todos com essa vontade de ler muito, de crescer e desenvolver-se com uma mente cheia de palavras e sonhos. E que a imaginação e a criatividade façam renascer uma nova nação, um novo país, um mundo melhor para todos.

A LEITURA LITERÁRIA REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Para desenvolver o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil deve-se considerar que as crianças estão envolvidas em vários processos de contato com a linguagem e esses processos oportunizam e diversificam situações de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É importante que o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil garanta o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças através das vivências e experiências em leituras que sejam enriquecedoras e significativas.

Isso significa possibilitar ações pedagógicas com leituras literárias diferenciadas, em que as crianças, cada uma em seu tempo, e os professores, parceiros mais experientes, sejam coparticipantes nas ações que conduzirão todo o processo de planejamento e organização das situações de aprendizagem.

É sempre bom lembrar que o livro e a Literatura são um patrimônio cultural coletivo, ao qual, todos têm direito (CANDIDO, 1995) e que, portanto, é preciso disponibilizar amplamente os acervos variados e bons textos literários.

A prática docente na educação infantil deve possibilitar as crianças leitura de livros literários e o desenvolvimento da linguagem. O contato com leituras de livros literários expõem as crianças a uma linguagem variada e contextualizada (formas e estruturas de pouca frequência na linguagem oral).

As mesmas palavras aparecem em diferentes tipos de enunciados (construções gramaticais) e, por isso, estimulam o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento gramatical (por exemplo: uso de marcadores gramaticais tais como o plural dos substantivos com s, produção de frases complexas, entre outros).

Assim, a leitura de livros literários possibilita situações nas quais o professor e as crianças compartilham o mesmo foco de interesse e de atenção, envolvendo-se, por consequência, em conversas contingentes, ou seja, relacionadas àquilo que estão tentando conhecer e compreender.

Dessa forma, a leitura de histórias ajuda a aprender linguagem porque requer participação ativa e responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado nos livros.

O papel do professor, enquanto leitor de obras literárias para as crianças, é de ensinar que ler é atribuir significados, ou seja, atribuir sentido à leitura não se trata apenas de decifrar códigos, ainda que isso seja necessário. É preciso que

o professor leve as crianças a compreender o que se lê e estabelecer relações com outros conhecimentos.

Nesse sentido o professor deve garantir boas situações de leitura o que significa promover ações previamente planejadas que auxiliarão as crianças a criar o hábito de leitura e de construir uma postura de leitor.

Dessa forma, o professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora das crianças, não só porque promove atividades, mas porque serve como modelo de leitor.·.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Livros Infantis Antigos e Esquecidos in: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Obras escolhidas, vol. 1.

BRASIL. **Livro de estudo: Módulo IV** / Mindé Badauy de Menezes e Wilsa Maria Ramos, organizadoras da versão original do Proformação. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.124p. (Coleção PROINFANTIL Unidade 6)
Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012790.pdf acessado em 06/06/2018

BRASIL. RATEAU, Dominique, Ler com as crianças pequenas. CADEMARTORE, Lígia; **As Narratividades**. Seminário Internacional de Literatura na Educação Infantil – Acervos, Espaços e Mediações, Coletânea de textos, UFMG, UNIRIO E UFRJ, 2014.

BRITTO, Luís Percival L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia** /Secretaria Municipal de Educação. – Goiânia : SME, DEPE, DEI, 2014. 232p. : Il.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias; A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos. **Revista Textura**, Canoas. v. 19 n.39; p. 134-152; jan./abr. 2017

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e

crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, núm. 1,abril, 2011, pp. 69-85 Universidade de São Paulo Brasil.

NUNES, Benedito. Ética e leitura In: BARZOTO, V.H. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Associação do Brasil, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**? 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, (Coleção primeiros passos).

RICHTER, Sandra Regina Simonis. BARBOSA, Maria Carmen Silveira Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação. **Revista do Centro de Educação**. 2010, v. 35, n. 1, p. 85. Santa Maria,jan./abr. 2010 Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rubian Mara de Paula
Secretaria Municipal de Educação - Piraquara/ PR
rubianpaula@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As rotinas da Educação Infantil são caracterizadas pela sua complexidade, tendo em vista que estas, ao longo dos tempos, receberam múltiplos enfoques em decorrência das influências recebidas do contexto histórico e social, dos diversos campos do conhecimento, das demais instituições sociais e dos estudos desenvolvidos pelas pedagogias. Por isso, há uma pluralidade de concepções de rotinas que coexistem nas diversas instituições.

O presente trabalho defende o pressuposto de que a rotina se configura como uma categoria pedagógica estruturante da Educação Infantil e corresponde a uma sequência de atividades diárias, organizadas a partir das necessidades e interesses das crianças. A rotina é planejada intencionalmente, mas é flexível e ajustável.

A criança, concebida como ator social, sujeito histórico, de direitos e produtora de conhecimentos, participa ativamente do processo de construção e reconstrução das rotinas, através de suas solicitações, manifestações e reações, observadas atentamente e consideradas pelas professoras[25].

Para verificar as concepções das professoras da Educação Infantil que atuam na rede pública de ensino de um município da Região Metropolitana de Curitiba -PR a respeito das rotinas foi realizada uma investigação com essas profissionais, utilizando-se de questionário com questões abertas. Esta investigação objetivou auxiliar na organização de processos formativos, assim como contribuir para a implementação de um currículo em que a criança seja a centralidade da prática educativa.

O presente relato de experiência, inicialmente, apresenta uma caracterização teórico-metodológica a respeito das rotinas e, na sequência, o levantamento das concepções das professoras e análise das mesmas.

CARACTERIZAÇÃO DAS ROTINAS: DA VIDA COTIDIANA ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Fundamentando-se nos estudos de Barbosa (2006), é possível compreender que a rotina é produzida pelos homens, a fim de organizar e racionalizar

25 O presente artigo utilizará o termo professora para referir-se ao corpo docente das instituições de Educação Infantil. Nos últimos anos tem aumentado o número de homens no referido corpo docente, mas este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres. Esta opção se fundamenta nos princípios contidos no documento: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Leitura e Escrita na Educação Infantil. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Apresentação). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 14).

o cotidiano, sendo que este corresponde a todas as atividades realizadas na vida humana. Os homens nascem inseridos num determinado cotidiano e, de acordo com o contexto histórico, social, político e econômico que vivem, vão se apropriando, construindo e utilizando-se de regras, hábitos e costumes. Desse modo, a rotina os auxilia a se apropriarem da organização e do funcionamento da sociedade em que vivem.

Assim, rotina e cotidiano não são sinônimos. O cotidiano é mais abrangente e é caracterizado por atividades rotineiras, as quais são previsíveis e se repetem ao longo de um período. Mas, também, é marcado por atividades de criação, inesperadas e inovadoras. A rotina não é o cotidiano, mas o constitui.

Conforme afirma Barbosa (2006, p. 37):

> é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano.

A rotina constitui uma organização repetitiva, automatizada e reproduzida, mas, simultaneamente, concede aos homens a segurança e a estabilidade necessárias para realização das atividades cotidianas. De acordo com Critelli[26] (1998 apud BARBOSA, 2006, p. 38) “se não fosse pela monótona solidez das coisas e a repetibilidade dos fatos, se não fosse pela frequência ritualística maneira de procedermos, se não fosse pela repetição das mesmas atividades e tarefas, jamais teríamos a confiança de dormir à noite”. Desse modo, é possível reconhecer a importância e a necessidade da rotina na vida humana.

É preciso destacar, ainda, que o processo de construção da rotina não é meramente mecânico e reprodutivo, os homens podem alterá-la, ampliá-la, rompê-la. Caso isso não fosse possível, as sociedades atuais utilizariam atividades rotineiras (cozinhar, alimentar-se e higienizar-se, por exemplo) exatamente da mesma maneira de séculos atrás.

Entretanto, a rotina pode assumir função alienadora. Isso ocorre quando, em seu processo de constituição, o contexto histórico e social é desconsiderado, assim como as necessidades, interesses e especificidades dos sujeitos envolvidos são desvalorizados e não atendidos. Toda rotina precisa ter espaço para inovação e (re)criação.

Os estudos de Barbosa (2006) indicam que ao longo dos tempos as rotinas caracterizaram a vida cotidiana individual, coletiva e institucional, sendo constituídas em diferentes campos do saber e do fazer humano: religiosa cristã, médica, puericultura, psicologia, administração científica, econômica, etc. A rotinização, através do controle e da disciplinarização dos corpos, contribuiu para implantação de sistemas religiosos, filosóficos, econômicos, políticos e, simultaneamente, para obter a ordem social.

Barbosa (2006) afirma que com processo de rotinização “os corpos ficaram cada vez mais regulados e administrados em nome da ordem social. O corpo

26 CRITELLI, D. M. A contemporânea inospitalidade do humano. In: MARTINELLI, M. L. et al. O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. São Paulo: Cortez; Educ, 1998.

solto torna-se imoral, desviado, desocupado e deve ser transformado, com a ajuda da educação moral, em corpo útil." (BARBOSA, 2006, p. 60).

As rotinas destinadas às crianças e às suas respectivas instituições de atendimento surgem, especialmente, na modernidade, pois este período histórico é caracterizado pelo surgimento do sentimento de infância e reconhecimento da criança como um sujeito diferente dos sujeitos de outras faixas etárias.

De acordo com estudos de Ariès (1978), antes da modernidade a sociedade não tinha consciência sobre as particularidades e especificidades da infância. A criança participava da vida social do adulto em iguais condições: frequentava festas, jogos e a vida boêmia; usava os mesmos trajes, apenas em tamanho reduzido; aprendia e executava ofícios para auxiliar os mais velhos.

A partir das transformações econômicas, políticas e sociais próprias do processo de consolidação do modo burguês de vida e do Estado Moderno, a criança é separada do mundo adulto e passa a ocupar um novo status na sociedade: o de "matriz do adulto e também como salvaguarda do futuro do país" (BARBOSA, 2006, p. 76). Para isso, a criança precisa ser cuidada, protegida, educada, vigiada, punida e submetida às regras sociais.

Essa necessidade deu origem às rotinas científicas para o cuidado e educação das crianças pequenas, bem como instituiu espaços educacionais próprios para elas, os quais receberam influências de diversas ordens (religiosa, médica, puericultura, psicologias, etc), atenderam a demandas variadas e constituíram concepções pedagógicas próprias, o que as caracterizou de maneira plural. Estas instituições possuíam em comum o rigor nos processos de rotinização, voltado para o controle e homogeneização.

Barbosa (2006, p. 85) indica que:

> tais instituições possuíam diferentes nomes e diferentes concepções pedagógicas, o que demonstra o quanto esse tipo de equipamento teve uma gênese plural, de acordo com demanda. A criação de espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas foi estruturado por meio da organização de mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados.

O processo de rotinização do cotidiano das instituições educacionais destinadas às crianças pequenas na modernidade foi sendo estruturado, ao longo do século XIX, a partir dos estudos desenvolvidos pelos educadores clássicos da Educação Infantil, tais como: Jean-Jacques Rosseau, Johan Heirich Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori. Cada qual possuía suas particularidades, mas, de maneira geral, todos defendiam a importância e a necessidade das rotinas para assegurar a formação da criança educada e bem cuidada. Alguns de maneira mais rigorosa e prescritiva, outros com maior flexibilidade, defenderam o desenvolvimento de atividades relacionadas à: educação moral; educação religiosa; hábitos de higiene, saúde, alimentação e banho; atividades físicas e esportivas; práticas de vigilância; jogos variados; espaços físicos, mobiliários e materiais pedagógicos adequados.

Segundo Barbosa (2006, p. 101):

> a tensão entre uma proposta fechada, com regras determinadas, com hábitos para ser introjetados e com uma metodologia pré-programada e um esquema de planejamento mais aberto, flexível, em contato com as ideias das crianças, fez parte de toda a história da educação infantil.

No século XX, especialmente, os educadores John Dewey e Celestin Freinet formulam importantes críticas relativas à organização das instituições educacionais e defendem a reflexão crítica sobre as rotinas, a necessidade de propostas educativas que favoreçam à curiosidade, à imaginação, à investigação, à expressão espontânea e que respeitem as crianças, seus ritmos e jeitos de ser.

Ao analisar a bibliografia brasileira própria da Educação Infantil, Barbosa (2006) aponta que desde a década de 1960 pesquisadores têm se dedicado a estudar a organização das rotinas e, a partir desses estudos, é possível verificar que as mesmas são compreendidas como elemento norteador do trabalho educativo, bem como de segurança para as crianças e adultos, que estas precisam ser planejadas de acordo com as necessidades das crianças e desenvolvidas de maneira flexível.

> Pelos discursos de educadores brasileiros de diversas gerações vimos que, a respeito da rotina, foi sendo constituído um discurso de flexibilidade, de instrumento de apoio ao trabalho, e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço, de pensar tempos adequados para execução de tarefas, de ouvir o saber especializado sobre qual a melhor forma de organizar a rotina. (BARBOSA, 2006, p. 108).

Entretanto, ao acessar pesquisas relacionadas à organização das rotinas nas instituições de Educação Infantil, desenvolvidas no decorrer da década de 1990, constata-se que os estudos teóricos não tinham grande impacto sobre as práticas educativas. As pesquisas de Batista (1998), Dutoit (1995), Freire (1992), Ramos (1998) e Wajskop (1995) revelam que as rotinas estavam estabelecidas pelas educadoras, de maneira estanque, rigorosa e inflexível, sem considerar as necessidades, expectativas e a participação das crianças.

Esta breve caracterização sobre as rotinas revela os múltiplos enfoques que foram dados a elas ao longo dos tempos, nos campos do conhecimento, nas instituições sociais, nas pedagogias e nas instituições educacionais. Dessa maneira, faz-se necessário situar o enfoque que será adotado neste artigo, o qual está fundamentado, especialmente, nos estudos de Barbosa (2006), Barbosa; Horn (2001), Oliveira (2012), Proença (2004) e Zabalza (2008).

Para tanto, é preciso explicitar que este estudo concebe a criança como um ator social, sujeito histórico e de direitos, co-construtora de conhecimento e identidade nas interações que estabelece com os adultos e com as demais crianças. A criança não pensa igual ao adulto, nem a partir do adulto, mas possui sua própria forma de pensar, conforme suas possibilidades. Portanto, ela é competente e capaz de produzir conhecimentos, interpretar e atuar na sociedade de maneira

própria. A criança também possui especificidade biopsicológica e é dependente dos cuidados e da segurança dos adultos. (SARMENTO, 2005).

Para acolher, considerar e valorizar esta criança, as instituições de Educação Infantil precisam planejar e desenvolver suas rotinas concebidas como categoria pedagógica, a qual estrutura e organiza o seu cotidiano.

Nessa perspectiva, as rotinas correspondem a uma sequência de atividades diárias, intencionalmente planejadas pelas professoras de acordo com o contexto sociocultural que as crianças estão inseridas, bem como das necessidades e interesses das mesmas, os quais são diagnosticados a partir das observações atentas e sensíveis realizadas pelas professoras a respeito das reações, das manifestações, das expectativas e do envolvimento das crianças durante todas as práticas educativas desenvolvidas na instituição. Dessa maneira, é possível afirmar que as rotinas não são iguais para todas as crianças, nem para todas as turmas; são flexíveis e ajustáveis.

Conforme explicam Barbosa e Horn (2001, p. 65):

> Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

As rotinas não são homogêneas, uniformes ou fixas, não precisam ser desenvolvidas sempre da mesma maneira e num mesmo tempo, mas precisam de certa previsibilidade a fim de nortear e organizar a prática educativa, transmitindo segurança às professoras e às crianças, diminuindo o improviso, a ansiedade e às práticas espontaneístas.

Conforme explica Proença (2004, p. 13):

> A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

Há que ressaltar que as rotinas precisam contemplar experiências múltiplas, diferentes linguagens, brincadeiras e interações, exploração de espaços, manipulação de materiais e as necessidades básicas das crianças relativas à alimentação, higiene, sono e repouso, sendo que estas não podem ser dissociadas do

ato educativo, pois às instituições de Educação Infantil cabem as funções indissociáveis de educar e cuidar em todas as práticas.

De acordo com Barbosa (2006), as rotinas são estruturadas e desenvolvidas conforme as possibilidades e disponibilidade de espaços, tempos, atividades e materiais que as instituições de Educação Infantil possuem. A fim de melhor compreender a função pedagógica e social da rotina, a autora categorizou e classificou os "elementos constitutivos das rotinas" (BARBOSA, 2006, p. 117), os quais, dependendo da maneira que são concebidos e planejados, podem promover rotinas padronizadoras, rígidas, fixas ou rotinas flexíveis, inovadoras, em favor das necessidades e interesses das crianças. São eles: organização do ambiente; uso do tempo; seleção e a oferta de materiais e seleção e propostas de atividades.

A maneira como o espaço físico da instituição é planejado e estruturado, ou seja, o tipo e a disposição do seu mobiliário, dos materiais que o compõe, das paredes, das suas cores, implica diretamente na organização do ambiente, isto é, nas relações e interações estabelecidas entre as crianças e as demais pessoas que atuam nesse espaço e que podem promover a ampliação das aprendizagens e o desenvolvimento integral das mesmas.

Nessa perspectiva, o espaço é compreendido como um elemento curricular, que precisa se configurar de forma agradável, aconchegante, seguro e, ao mesmo tempo, desafiador, aberto à imaginação e às possibilidades de (re) criação das crianças (HORN, 2004), assim, possibilitará a organização de rotinas variadas.

Segundo Barbosa (2006, p. 135):

> O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos.

Assim como para estruturar o ambiente das instituições da Educação infantil, para organizar o uso do tempo as professoras também precisam observar, conhecer e considerar os ritmos biológicos e as necessidades das suas crianças. Faz-se necessária a observação contínua, atenta e sensível a respeito de questões relacionadas a: qual é o tempo de atenção, envolvimento e criação das crianças em determinadas atividades; qual é o tempo necessário para a criança alimentar-se adequadamente ou para repousar de forma suficiente; quais horários do dia as crianças estão mais agitadas e precisam de atividades que envolvam a linguagem do movimento com maior intensidade; em qual período do dia e por quanto tempo a turma está mais suscetível a uma atividade coletiva, etc. A partir dessa leitura sobre os tempos das crianças é possível constituir rotinas que acolham as necessidades coletivas e individuais.

Vale ressaltar que a organização dos horários de funcionamento das insti-

tuições e jornada de trabalho dos profissionais que nela atuam, muitas vezes, não contribuem para essa lógica de rotina. Certas vezes, as crianças precisam alimentar-se num período estipulado, tendo em vista que os profissionais que realizam a limpeza dos utensílios e dos espaços já estão prestes a concluir a sua jornada.

As instituições de Educação Infantil também precisam dispor de uma variedade de materiais estruturados e não estruturados, adequados à faixa etária das crianças, em quantidade suficiente e que possibilitem a promoção de brincadeiras e interações. Há materiais que devem ser permanentes e há aqueles que devem ser transitórios, sendo colocados à disposição das crianças conforme necessidades específicas, desenvolvimento de projetos, etc.

Barbosa (2006, p. 164) explica que:

> A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais.

A fim de contribuir para o planejamento e desenvolvimento de atividades múltiplas de rotinas, Barbosa e Horn (2001, p. 68) orientam algumas possibilidades, as quais se inter-relacionam, se complementam e são apresentadas na Figura 1:

Figura 1 - Propostas de atividades de rotinas



FONTE: Adaptada de Barbosa e Horn (2001)

De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 68), **as atividades diversificadas para livre escolha** são aquelas que as crianças escolhem o que desejam fazer, desde que o ambiente em termos de materiais e espaços permitam. Dessa maneira, as professoras precisam planejar, organizar e oferecer uma multiplicidade de materiais e espaços a fim de ampliar as possibilidades de escolha, exploração e de experiências das crianças. Essas atividades se constituem num momento livre para as crianças e de observações significativas para as professoras a respeito das manifestações e reações das mesmas.

As **atividades opcionais** correspondem àquelas planejadas e desenvolvidas a partir do interesse e da curiosidade das crianças por determinado assunto ou fato. Podem ser realizadas dentro ou fora da instituição, tais como: realizar passeios e/ou visitas em espaços culturais, de arte, lazer, de contato com a natureza; promover festas comemorativas e tradicionais; receber visitas de pessoas e profissionais que contribuam para ampliação das aprendizagens das crianças.

Já as **atividades coordenadas pelo adulto** são planejadas pelas professoras e desenvolvidas junto a todo o grupo de crianças, o qual precisa interagir e concentrar-se para desenvolver a proposta coletivamente.

E as **atividades realizadas coletivamente pelas crianças** correspondem àquelas destinadas à alimentação, higiene, sono e repouso que, embora, supram as necessidades biológicas e do desenvolvimento da criança, constituem-se em momentos educativos, pois cabe aos adultos fazer as mediações necessárias: incentivar as crianças a degustarem alimentos desconhecidos a elas, bem como a adotarem a alimentação saudável; promover e auxiliar na mastigação adequada, no progressivo uso de talheres e copos; orientar e auxiliar na construção da progressiva autonomia para uso do banheiro; promover um clima agradável para o sono das crianças, etc.

Nesse contexto, as professoras assumem papel fundamental no planejamento, desenvolvimento, avaliação e redimensionamento das rotinas. É possível relacionar as funções que devem ser desempenhadas pelas professoras às funções abordadas por Santos (2001, p. 98 - 99)

> A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança.

Com o objetivo de verificar as concepções de professoras da Educação Infantil que atuam na rede pública de ensino de um município da Região Metropolitana de Curitiba - PR a respeito das rotinas, foi realizada uma investigação com essas profissionais.

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A investigação sobre as concepções de professoras a respeito das rotinas da Educação Infantil foi realizada com 64 sujeitos de pesquisa que atuavam com turmas denominadas Infantil IV e Infantil V[27], em 11 instituições públicas de um município da Região Metropolitana de Curitiba - PR, durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2017.

Foi entregue às professoras, através de documento oficial, um questionário com as seguintes questões abertas:

1) Quais atividades de rotinas você desenvolveu ao longo do 2º semestre?
2) Você costuma modificar as rotinas de sua turma? Por quê?

Ao responderem a questão 1: "Quais atividades de rotinas você desenvolveu ao longo do 2º semestre?", todas as professoras indicaram a realização de atividades relativas à alimentação, higiene, sono e repouso. A partir do instrumento utilizado não é possível verificar se as ações indissociáveis de educar e cuidar estão presentes em todos esses momentos, pois isto só pode ser avaliado através da ação da professora.

Os horários destinados a essas atividades são fixos em todas as turmas e instituições, havendo pequenas alterações nos horários de início e término. Em parte, isso se justifica pelo fato que o setor responsável pelas orientações e normativas relativas à alimentação escolar determina um cronograma de horários a ser seguido. A partir dos horários da alimentação, as professoras organizam os horários das demais atividades (higiene, sono e repouso) que, por sua vez, acabam sendo fixos.

Além dessas atividades de rotina, as professoras citaram outras 40, sendo que aqui serão apresentadas e analisadas 18, aquelas que foram citadas 5 ou mais de 5 vezes. O Quadro 1 apresenta as 18 atividades de rotina adotadas pelas professoras e a quantidade de vezes que as mesmas foram mencionadas.

QUADRO 1 – ATIVIDADES DE ROTINAS MENCIONADAS PELAS PROFESSORAS

ATIVIDADES DE ROTINA	QUANTIDADE
Atividades planejadas pela professora	**43**
Atividades com o calendário	**37**
Brincadeiras no parque	**37**
Atividades com a chamada	**35**
Contação de histórias	**28**
Contagem do número de crianças	**27**
Brincadeiras livres	**19**

27 A turma denominada Infantil IV é composta por crianças com 4 anos de idade e a turma Infantil V por crianças com 5 anos de idade.

Atividades com o painel do tempo ou janela do tempo	**17**
Brincadeiras com brinquedos	**16**
Brincadeiras nos cantos temáticos	**16**
Brincadeiras e jogos	**15**
Músicas e cantigas	**15**
Ajudante do dia	**11**
Brincadeiras no espaço externo	**10**
Roda de conversa	**09**
Brincadeiras dirigidas	**07**
Integração entre as crianças das diferentes turmas	**06**
Leitura dos crachás	**05**

FONTE: A autora (2018).

Ao analisar o Quadro 1 concluí-se que há predominância das “atividades coordenadas pelo adulto” (BARBOSA; HORN, 2001), ou seja, aquelas que as professoras planejam e desenvolvem junto às crianças coletivamente. Dentre essas atividades é necessário destacar que há aquelas que podem favorecer a vivência de experiências múltiplas, uso de diferentes linguagens, brincadeiras e interações, tais como: atividades planejadas pela professora (43), contação de histórias (28), músicas e cantigas (15), roda de conversa (09) e brincadeiras dirigidas (07). E há aquelas que, possivelmente, não asseguram essas vivências e estão relacionadas às atividades escolarizantes, próprias do Ensino Fundamental: atividades com o calendário (37), atividades com a chamada (35), contagem do número de crianças (35), atividades com o painel do tempo ou janela do tempo (17), atividade referente ao ajudante do dia (11) e leitura dos crachás (05). Não significa afirmar que essas atividades não possam estar presentes na Educação Infantil, no entanto, não precisam ser desenvolvidas de maneira permanente, fixa e com o único objetivo de sistematizar conteúdos.

Em menor quantidade, são mencionadas as práticas que podem ser relacionadas “as atividades diversificadas para livre escolha” (BARBOSA; HORN, 2001): brincadeiras no parque (37), brincadeiras livres (19), brincadeiras com brinquedos (16), brincadeiras nos cantos temáticos (16), brincadeiras e jogos (15), brincadeiras no espaço externo (10) e integração entre as crianças de diferentes turmas (06). Esses resultados revelam certa restrição às possibilidades de livre escolha por parte das crianças, da multiplicidade de brincadeiras, do uso das diferentes linguagens, de exploração dos espaços e manipulação de materiais variados.

Também chama a atenção o fato de apenas 6 professoras mencionarem que promovem a integração entre as crianças de diferentes turmas. Desse modo, as crianças que estão organizadas por grupos etários, na maioria das vezes, não interagem cotidianamente com crianças das outras faixas etária.

Ao responderem a questão 2: “Você costuma modificar as rotinas de sua turma? Por quê?”, 40 professoras afirmaram que modificam suas rotinas, a fim de

considerar as necessidades, os interesses e as manifestações das crianças e da turma. Entretanto, isso não se comprova nas respostas referentes a questão 1, pois todas as professoras elencam uma sequência fixa de atividades. De todos os instrumentos analisados apenas 1 professora mencionou que sua rotina é aberta.

Ainda em relação a questão 2, 18 professoras afirmaram que não modificam suas atividades de rotina, justificando que não observaram necessidade para proceder tal modificação, que as crianças não gostam de mudanças e para não causar insegurança entre as crianças. Seis (6) professoras afirmaram que as vezes modificam suas rotinas, em função do tempo e do comportamento das crianças. Essas respostas demonstram uma concepção de rotina fechada, não flexível, que desconsidera as manifestações e as necessidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação sobre as concepções das professoras a respeito das rotinas da Educação Infantil é possível concluir que estas, em sua maioria, assumem um posicionamento teórico em favor das rotinas flexíveis, abertas, planejadas e desenvolvidas conforme os interesses, necessidades, manifestações e ritmos das crianças. Entretanto, na organização das rotinas demonstram concebê-las como algo previamente estabelecido pelo adulto, de maneira uniforme, fixa, iguais para todas as crianças e turmas, com períodos de duração pré-determinados. Há, ainda, um número considerável de professoras que assumem em seus posicionamentos teóricos essa concepção rígida de rotinas, a qual se evidencia na organização de suas práticas.

Ao analisar as atividades de rotinas verifica-se que estas se organizam em maior abrangência em atividades coordenadas pelo adulto, sendo que algumas delas oportunizam vivências com diferentes linguagens, brincadeiras, interações, participação ativa das crianças e, outras, estão relacionadas à lógica escolarizante, própria do Ensino Fundamental. Já as atividades diversificadas para livre escolha ocupam lugar reduzido na organização das rotinas, o que demonstra que as crianças não possuem ampla oportunidade para optar, avaliar, criar e explorar brincadeiras, espaços e materiais. As “atividades opcionais” (BARBOSA; HORN, 2001) não são mencionadas.

As atividades realizadas coletivamente pelas crianças (alimentação, higiene, sono e repouso) são relatadas por todas as professoras e ocorrem em horários fixos em todas as instituições, sendo que isso, conforme já afirmado no presente estudo, é decorrência da própria lógica de funcionamento das instituições (orientações oficiais da mantenedora, jornada de trabalho dos profissionais, etc).

Em relação aos demais elementos constitutivos das rotinas: organização do ambiente e seleção e oferta de materiais, é possível perceber que algumas professoras organizam os espaços internos em cantos temáticos e possibilitam que as crianças explorem o parque e os demais espaços externos, entretanto, essa prática não está presente na maioria das rotinas, tampouco, se evidencia a organização e oferta de espaços diversificados.

Nenhuma professora menciona a seleção e a oferta de materiais como algo utilizado para desenvolver suas rotinas. Apenas é citada a oferta de brinquedos.

Diante desse contexto de necessidades e desafios, faz-se necessário a Secretaria Municipal de Educação organizar e desenvolver processos formativos que ampliem os saberes das professoras a respeito das rotinas como categoria pedagógica estruturante da Educação Infantil. Esta ação contribuirá para construção de um currículo em que as crianças sejam consideradas o centro da prática educativa, bem como para promover a articulação entre os saberes e as experiências dessas crianças com os conhecimentos do patrimônio histórico, cultural, artístico, científico. (BRASIL, 2009).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67 - 79.

BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 05/2009: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Leitura e Escrita na Educação Infantil.** (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Apresentação). Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 14.

DUTOIT, R. A. **A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional.** 1995. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FREIRE, M. **Cadernos de Reflexão.** Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons e aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PROENÇA, M. A. de. R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p. 13 – 15, abr. 2004.

RAMOS, K. R. A. da S. **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança.** 1998. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, V. L. B. dos. Promovendo o Desenvolvimento Do Faz-De-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89 - 100.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361 - 378, mai./ago. 2005.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Mendes dos Santos
PUCRS
andreia.mendes@pucrs.br

Ana Carolina Brandão Verissimo
PUCRS

Fabiane da Motta Botton
PUCRS

INTRODUÇÃO

Este trabalho[28] apresenta considerações com o propósito de refletir sobre a relação entre infâncias e educação, considerando o papel fundamental da educação infantil na humanização e garantia de direitos das crianças. Se, pela Política Brasileira de Educação, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é compulsória para crianças a partir de 4 anos, na contemporaneidade muitas delas frequentam Creches[29] desde bebês e por períodos que variam entre 4 e 8 horas diárias. Assim, o que se percebe é que olhar para a escola infantil é uma demanda urgente, uma vez que é neste ambiente que muitas crianças fazem diferentes descobertas.

Tomando-se em memória que na história da educação infantil o seu principal fim era o cuidado dos filhos enquanto suas mães trabalhavam, muito se avançou em termos da educação para crianças pequenas. Contudo, apesar de superado esse equívoco, ainda permanece no imaginário coletivo uma lacuna que versa sobre a pedagogia presente no trabalho junto a estas crianças. Assim, neste texto tem-se como princípio que o que ocorre no cotidiano destas instituições possui múltiplas funções e notadamente se configuram como campos de experiências que favorecem as diferentes aprendizagens destas crianças.

Neste sentido, nosso escopo é a discussão sobre a função da escola infantil, reforçando que o trabalho pedagógico junto à criança é desenvolvido na sua trajetória de vivências, de descobertas e de apropriações que irão alicerçar importantes experiencias e significativas aprendizagens que são decorrentes do desenvolvimento infantil oportunizado através de condições adequadas de vida. Dessa forma, de antemão quer-se afirmar o papel social da educação infantil de contribuir ativamente para a formação das crianças e fomentá-las para que sua posição no mundo seja de sujeito/ cidadão e, a partir disso, confirmar que a

28 Projeto com financiamento PUCRS.
29 Escolas infantis voltadas ao atendimento de crianças entre 0 e 3 anos.

escola infantil representa a garantia de direitos sociais e políticos nas infâncias, onde - além de desenvolver funções de cuidado e pedagógicas - representa *lócus* de diferentes construções do conhecimento, decorrente do protagonismo da criança.

Ao refletirmos sobre o cotidiano na escola infantil, dá-se visibilidade ao movimento diário na escola e afirma-se que, mesmo antes da criança se dirigir a ela essa já se encontra em processamento a sua cotidianidade, pois desde a acolhida pela professora e a despedida (temporária) dos pais, nas rotinas e atividades, a escola se fundamenta na pedagogia da infância, calcada na importância do devir-criança[30], pois "quando a criança constrói sua história e cultura ela consome produtivamente os bens culturais que lhe são ofertados" (CERTEAU apud MARTINS, 2016, p. 60).

Como motivação para esse texto, utiliza-se os primeiros achados de uma pesquisa em desenvolvimento pelo Núcleo de Infâncias e Educação Infantil (NEPIEI) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS, cuja opção metodológica é a pesquisa qualitativa do tipo exploratória e a construção do *corpus* de investigação se deu através dos registros de observações em diários de campo referentes a quatro escolas infantis de Porto Alegre/RS no período de 2017. Como sustentação teórica, utiliza-se aproximações entre Vygotsky e Barbosa, em referência a educação da criança, José Machado Paes e Pierre Bourdieu para compreender os conceitos de cotidiano e da criação de *habitus*, que se desenvolvem através de experiências que ocorrem nas rotinas da escola infantil, cotidianamente.

PARA COMPREENDER O CONCEITO DE COTIDIANO

Nos estudos e pesquisas da área da Educação e das Ciências Humanas vem ocorrendo um crescente interesse pela temática do cotidiano, das ditas "questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula" (CHIZZOTTI, 2003, p. 87-88). Esse interesse pode ter diversas motivações, entre as quais sugere uma nova concepção de escola uma vez que demonstra que para esta e para os sujeitos que ali se encontram a experiência - que ocorre no cotidiano- se constitui para além das aprendizagens formais. Em especial sobre a educação infantil, corrobora-se com Barbosa (2006) quando afirma que:

> [esta] é constituída de relações educativas entre criança-criança-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (p. 25).

30 O conceito de devir-criança é próprio de Deleuze e Guatarri e refere-se à alteridade da criança na infância. O devir criança não se relaciona com o vir a ser adulto, trata-se do lugar da criança (ABRAMOWICZ, 2003).

Nas instituições de educação infantil se passa o cotidiano daqueles que estão na escola e esse não é “um simples” conjunto de acontecimentos que será registrado na memória destas crianças, relacionando-se com os sentidos atribuídos às vivências (VEIGA-NETO, 2005) e potencializando aprendizagens significativas. O cotidiano fornece materiais suficientes para que se produzam significados para o que se faz e, portanto, para que se produza cultura. Na perspectiva de Certeau o cotidiano se relaciona com cultura, pois o sentido gerado pela experiência do e no cotidiano possibilitam ao sujeito - a criança - executar a sua própria arte de fazer, o que é imperativo para que ocorram processos como de construir conceitos, valores, atitudes e conhecimentos (CERTEAU, 2012). O autor considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas não o é necessariamente, pois, para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, mais do que isso, é preciso que essas práticas tragam sentido para aquele que as realiza (DURAN, 2007, p.120).

> Nós fabricamos o cotidiano, não apenas no sentido de programá-lo, produzi-lo e reproduzi-lo, mas no sentido de representá-lo como cotidiano. Tal representação se dá em função da memória (...). O cotidiano se institui na memória, como uma intricada combinação entre espaço e tempo (...) [voltando-se] a Educação: a abertura do cotidiano é da maior importância na medida em que toca justamente para ela a manutenção e disseminação das diferentes maneiras e regras com que a cultura formata, por pouco que seja, o fluxo do acontecimento (VEIGA-NETO, 2006, p. 123).

É preciso destacar que a sociologia do cotidiano e a teoria helleriana em muito contribuíram com a pesquisa na área de educação, em especial a partir da valorização que atribuíram a categoria cotidiano e da concepção de que essa dimensão é um aspecto da vida social (PATTO, 1993, p. 119). De acordo com Pais (2003):

> o quotidiano - costuma-se dizer – é o que se passa todos os dias: no quotidiano nada se passa que fuja à ordem na rotina (...) o que se passa no quotidiano é a rotina e a ideia de rotina expressa o habito de fazer as coisa. É certo que considerando do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o quotidiano manifesta-se como campo das ritualidades (p. 28).

Neste artigo, apoiadas nos autores, entendemos a importância de grifar a importância do cotidiano na educação infantil, porque o conhecimento produzido cotidianamente combina modos diferentes e variados de fazer e pensar. Para nós, a criança pequena se relaciona com o cotidiano na escola infantil, através das rotinas, experiências, da exploração das fantasias e da descoberta sobre o real. Segundo a teoria de Bourdieu (SETTON, 2002; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002; GONÇALVES, 2017) a rotina é estruturante para o desenvolvimento do *habitus* e colabora na identificação e reconhecimento de um determinado gosto ou desejo. Desta forma, a rotina que se apresenta no cotidiano da educação infantil é uma categoria pedagógica que estrutura o trabalho cotidianamente com

as crianças pequenas, de modo impregnado de ações pedagógicas.

Para Bourdieu *habitus* é um conceito para pensar a função da ação humana que se emerge de uma rotina ou cultura, para tornar-se um processo de esquemas funcionais. Significa

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Assim concebido, o cotidiano na educação infantil pode ser pensado como uma experiência que implica deixar-se atravessar-se pelo inédito. E, nessa ótica, torna-se plausível pensar que as vivências que ocorrem cotidianamente nas instituições infantis, tornam-se potência para o aprender da criança pequena. Que as rotinas são necessárias para a organização do tempo e do espaço na escola e, para a criança, apresentam-se como ações pedagógicas que possibilitam a estruturação de gostos e valores. Nessa perspectiva, a educação infantil se caracteriza pelo compromisso de garantir às crianças a possibilidade de deixarem-se atravessar por novas experiências de aprendizagem, pois é a partir das experiências que a criança desenvolve conceitos em relação a si, ao outro e ao mundo, através das vivências do cotidiano, das relações interpessoais, linguagens, de regras de convivência e limites, entre outros. Trata-se de ensaios necessários para que ela desenvolva sua identidade, sentimento de pertencimento na família, na escola e na sociedade, contribuindo para a formulação e vivência do conceito de cidadania.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo que se apresenta tem abordagem qualitativa do tipo exploratória e corresponde à análise parcial das informações registradas em diários de observações realizas em quatro escolas infantis em Porto Alegre/RS, no período de 2017, com o financiamento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Para tanto, e em atenção aos preceitos da ética na pesquisa, antes de sua execução, o projeto foi reconhecido pela Comissão Científica da escola de Humanidades PUCRS sob o protocolo nº 8.084.

A coleta das informações foi realizada através de um roteiro de observação onde foram apontados relatos e anotações decorrentes das rotinas na escola, comportamentos, falas e expressões das crianças, experiências lúdicas e de explorações e descobertas, além de observações sobre a autonomia (e o processo de constituição desta) das crianças. Os diários foram adotados, pois estes "serve[m] para sintetizar os registros, fielmente e detalhadamente de cada visita de campo, independente do fato de terem sido utilizadas outras técnicas como a entrevista, coleta de história de vida, entre outros (SANTOS, 2009, p. 91). De posse das informações, os materiais foram submetidos a análise de conteúdo a partir dos pressupostos de Laurence Bardin (2009).

UMA ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tomamos como escopo dez diários de observações, referentes ao processo de pesquisa em quatro escolas, contemplando turmas de (10%) berçário, (50%) maternal e (40%) jardim e correspondendo 50% a escolas privadas e a mesma proporção de instituições da rede municipal de Porto Alegre/RS. Em comum, confirmamos que criança na Educação Infantil necessita de atenção desde a hora da chegada, para sentir-se acolhida e segura; nas atividades e no brincar. Observamos que o cotidiano da escola abarca rotinas que são desenvolvidas durante todo o funcionamento da escola e que estas necessitam atender as necessidades e especificidades da infância.

De acordo com Santos e Ebert (2017) o cuidar e o educar na primeira infância são indissociáveis, relacionando-se ao desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e social da criança. A partir desta colocação, é preciso reconhecer que, então, o cotidiano na educação infantil é carregado de ações pedagógicas. Entre práticas que priorizam cuidados e aprendizagens significativas, o trabalho é tecido priorizando a formação integral da criança; assim, a organização pedagógica estrutura o trabalho cotidiano.

> *Esta é a segunda semana de inserção do menino na escola. Ele relutou para entrar na sala. A mãe não queria se despedir, por medo dele chorar. Mas a professora explicou para ele que assim como os colegas, ele ficaria na escola e depois da janta a mãe iria buscá-lo. Uma coleguinha completou igual a minha mãe faz* (Diário de observação, Maternal II).

É no cotidiano que a criança aprende e entende o seu lugar no mundo. Dessa forma, pensar a sala, os vínculos, a interação e as rotinas também são questões importantes. Alimentar a criança é para além de cuidá-la; o pedagógico da hora da alimentação, das trocas ou acompanhá-la ao banheiro e posteriormente supervisioná-la em suas primeiras vivências de higiene, reside na intencionalidade destas ações. Nestas práticas ocorrem processos interativos entre o adulto e a criança que possibilitam o exercício da coparticipação dela, incentivando a envolver-se nas atividades e, neste processo, ocorre a transformação de uma dependência total da criança à aquisição da autonomia, que consequentemente ira impulsionar o desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo, garantindo-lhe aprendizagens (BASSEDAS, 2011), portanto, tratam-se de fazeres pedagógicos. É preciso considerar que experiências como de ser alimentado, de tocar a comida e até lambuzar-se, de aprender a manejar os talheres, ou ainda de explorar novos sabores e alimentos são interações da criança que possibilitam diversas aprendizagens.

Outro fator, a interação entre as crianças é também construída nestes contextos:

> *Na hora do lanche a professora solicitou aos alunos que buscassem suas lancheiras que estavam enfileiradas do lado de fora da sala. Cada aluno buscou a sua. Havia duas mesas quadradas de oito lugares na*

> *sala e as crianças se dividiram em grupos, colocaram suas toalhas, arrumaram seus lanches e sentaram-se para comer. Enquanto almoçam as crianças conversam entre si. Falam sobre a comida, o que gostaram ou não (Diário de observação, Jardim B).*

Muitas rotinas, como a alimentação, a higiene e o descanso, são organizadas no cotidiano das escolas considerando espaços e tempos. Para Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica estruturada para organizar e desenvolver o trabalho do cotidiano, e o planejamento é preciso, mesmo nas atividades permanentes, pois estas carregam muitas das necessidades básicas das crianças. Além do potencial que carregam, se estas forem conduzidas de forma prazerosa, poderão tornar o dia a dia na instituição atraente (RAMOS, 2011). Destacaram-se nos diários os registros sobre a forma como as rotinas são oferecidas às crianças. Observamos que a preparação para as refeições e os lanches são iniciados bem antes da própria alimentação. Ainda durante a roda, que é uma das primeiras atividades do turno e onde a rotina do dia é discutida, a professora já anuncia que:

> *"Quando voltarmos do pátio, aí a gente vai começar a se preparar para o almoço. E para isso vamos nos acalmar, não vai mais ter correria. Aos poucos vou chamando cada um para lavar as mãos e o rosto. Os outros vão ficar aguardando com calma. Isso porque a gente come sentado, devagar. Então a gente precisa estar tranquilo, tá?"*(Diário de observação, Maternal).

Estas explicações e diálogo contribuem para a organização da criança. Os relatos a seguir demonstram facetas das rotinas da hora da alimentação na escola:

> *"A comida é servida na sala de atividades da turma, vem da cozinha trazida em uma bandeja. São pratos de plástico servidos que já vêm próprios para cada criança, pois são servidos como cada criança prefere os alimentos. Alguns têm mais caldo de feijão, outros não têm grãos. Os pratos têm pouca comida, mas observo que à medida que terminam, caso queiram mais, se levantam e vão até a cozinha pedir repetição, o que é atendido somente se tiver comida sobrando, conforme diz uma professora" (Diário de Observação. Maternal).*
>
> *"As crianças comem sozinhas, a professora apenas auxilia para que comam tudo. Ela diz: só mais duas colheradas e está bom. Observo que um menino não quer comer e as colheres são servidas tão cheias que ele tem dificuldade de colocar na boca. Outro menino pega o que não quer de seu prato e passa para o prato do colega ao lado. Este fica chateado e devolve ao colega" (Diário de Observação. Maternal).*
>
> *"No canto da mesa há uma bandeja, com os copos das crianças (com seus nomes), e a professora serve a água, que está em uma jarra também plástica. Enquanto almoçam, as crianças conversam entre si, falam de super-heróis e personagens. Não há interferência das professoras. À medida que vão concluindo a alimentação (que dura cerca de 15 minutos), as crianças lavam as mãos e colocam pasta de dentes na escova. Vejo que as crianças gostam de colocar a pasta. Depois, vão para os colchonetes para descansar" (Diário de Observação. Maternal).*

Entendemos que o cotidiano da escola é o representante do mundo real para a criança, atrelado a isso, há muito se discute sobre o lugar da criança na sociedade e, assim, consideramos que a escola é o mundo da criança, assim como a sua casa deve ser. Portanto, a escola infantil deve ser pensada a partir daquilo que é desejado para as infâncias - em especial o brincar, explorar, descobrir e interagir – permitindo a criança gozar o próprio "devir-criança" (DELEUZE, 1997; KOHAN, 2004; 2009; JÓDAR E GÓMEZ, 2002), ou seja, o lugar da criança, sem o sentido que relaciona a infância como uma fase preparatória para o vir a ser adulto (ABRAMOWICZ, 2003). Defendemos que as crianças precisam viver a infância, usufruindo dela a condição de crianças.

Assim, torna-se imperativo que uma das principais rotinas da escola infantil seja a rotina de brincar, pois esta corresponde a uma espécie de "trabalho da criança". O brincar não é uma obrigação da criança, mas o que se observa é que toda criança, mesmo que de formas diferentes, brincam. Na hora em que brinca, por vez desempenhando uma imitação diferenciada[31] ou no faz-de-conta, a criança exercita a sua liberdade de expressão e questionamento; exerce o seu direito à cidadania e explora suas diferentes hipóteses sobre o mundo, num ensaio sobre a imaginação e a realidade que ocorre a partir das representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais a criança atribui um significado. Portanto, enquanto brincam, as crianças favorecem a expansão de seu pensamento simbólico e exercitam estar no lugar de significativas aprendizagens, o que justifica que esta atividade deva ser contemplada como currículo na/da educação infantil. Para Dolto (2007, p. 110) "privar uma criança de brincar significa privá-la do prazer de viver". Neste sentido, é preciso considerar que o brincar, além de ser uma atividade lúdica, tem sua finalidade em si mesma (OLIVEIRA, 2014), sendo que "é através do brincar que a criança se humaniza, aprende regras, cria vínculos, se expressa e organiza suas ideias e conceitos" (VERISSIMO, 2018, p. 27). Segundo Fortuna (2014) na relação entre o brincar e a aprendizagem "a verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer" (p.25).

As rotinas na educação infantil não são hierarquizadas, nem se sobrepõem. Por rotinas entendemos aquelas ações que ocorrem cotidianamente no trabalho diário por meio de horários, planejamentos e atividades organizadas e que no contexto da educação não podem ser compreendidas como "simples" tarefas, reduzidas a um procedimento habitual, pois são impregnadas de caráter pedagógico e se relacionam a um atendimento de qualidade para as crianças. A repetição de determinadas práticas proporciona segurança e estabilidade; ao saberem que depois de uma tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade (MANTAGUTE, 2008), pois favorece a previsão de situações que possam vir acontecer.

Para pensar a educação da criança pequena, é necessário compreender a relevância dos processos envoltos nas aprendizagens sociais. As crianças brin-

31 Imitação diferenciada é, na teoria piagetiana, a imitação da criança baseada na retenção de uma representação mental de um evento anteriormente observado, num exercício importante para o desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição.

cam, fabricam, imitam e inventam no seu cotidiano. As crianças se apropriam criativamente das diferentes informações que recebem do mundo, o que significa que – mesmo que a rotina lhes imponha algumas formas de repetição, elas superam a lógica da reprodução para uma "reprodução interpretativa[32]", pois defendemos que as crianças, na educação infantil, interagem de forma inventiva, tomando seus próprios interesses e, assim, interpretando a vida ao seu entorno

A CAMINHO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo intencionou discutir as rotinas da/na educação infantil como ações pedagógicas próprias da pré-escola, pois utilizam o cotidiano para apresentar a criança à realidade, a partir do lúdico, da fantasia e de descobertas. O trabalho com a criança pequena precisa ser pensado nas suas particularidades, apresentar o mundo a criança, bem como ela a realidade, é uma tarefa complexa e, para ser desenvolvida, é preciso que o professor conheça cada criança, que reconheça seus avanços e desafios, estimulando-a e interagindo, respeitando o tempo daquele indivíduo. O protagonismo da criança, sua iniciativa, interesse, participação e colaboração são princípios fundamentais neste processo.

Na escola infantil as crianças fazem descobertas sobre elas mesmas, sobre os outros e ensaiam - num ambiente seguro e protegido- suas primeiras expectativas em relação ao mundo real. Portanto, defendemos que o cotidiano – assim como ele realmente se apresenta – é uma importante "ferramenta" para criar e dialogar com as crianças. Como pressuposto, a escola infantil deve também representar a casa, oferecendo as crianças um ambiente agradável e acolhedor, pois estas crianças ainda são bem pequenas e, para muitas, este ambiente é o primeiro para além do contexto familiar e, neste contexto, é preciso pensar que toda criança na educação infantil participa de um amplo movimento de inserção na escola. Consideramos que nesta etapa da educação, a escola assume múltiplos papeis, concebe diferentes personagens e representa diversos contextos. Para as crianças e suas famílias trata-se de um ambiente desconhecido que, aos poucos torna-se familiar e, neste processo, são envolvidos muitos sentimentos, expectativas e anseios.

Desta forma, ao fim da análise preliminar sobre a concepção da(s) rotina(s) na educação infantil, confirmamos que a pedagogia está presente no cotidiano da instituição, em atividades de cuidados, desenvolvimento, descobertas, aprendizagens e afeto. Que diferentes aprendizagens ocorrem continuamente desde a chegada, nas atividades, no brincar, comer, higiene e descanso - entre outras- através de interações e brincadeiras que devem ser rotinas no cotidiano da escola. Nestes momentos, inclusive naqueles em que ela é conduzida a escola ou desta para casa ao final do período, a criança irá aproximar-se das rotinas do cotidiano da família, identificando -inclusive – aspectos que dizem sobre o seu

32 Utiliza-se o conceito de reprodução interpretativa é de Willian Corsaro (2009), que considerar que as crianças, ao interagirem socialmente, atribuem um caráter pessoal ao objeto/situação, portanto transcendem a lógica de uma simples reprodução, sendo protagonistas de seus próprios interesses.

núcleo de origem (a família). Ela, aos poucos, irá compreender as rotinas dos pais, como profissão e trabalho e outras ocupações e compromissos rotineiros.

Concluímos que a rotina é uma categoria pedagógica que organiza o trabalho cotidiano com as crianças pequenas, e que a educação na pré-escola visa possibilitar à elas a estruturação e compreensão de sua vida cotidiana, num processo ativo – e portanto de protagonismo – que permite a construção de registros sobre cultura, normas e regras, assentando a criança como um sujeito/cidadão na sociedade.

Ao grifarmos o cotidiano como campo de prática na escola infantil, pretendemos proteger o direito das crianças de viverem plenamente suas infâncias. Acima de tudo, entendemos que considerar as formas de vida cotidiana como práticas pedagógicas nos leva a superar o risco do equívoco de compreendermos a pré-escola como uma etapa de escolarização. Neste sentido, é preciso pontuar a existência de uma expectativa pela antecipação deste processo o que, ao nosso entendimento, antecipa certos processos da criança. Para a criança, sua curiosidade e interesse são ingredientes essenciais para que ela se movimente no sentido de aprendê-los, portanto, é necessário aguardar que ela crie suas hipóteses, o que irá acontecer através de brincadeiras e interações na escola.

Se o cotidiano permite a criança desenvolver *habitus* e estes se relacionam diretamente com gosto, portanto, são importante na construção da identidade destas crianças, sua autonomia, cultura e valores. Nesta etapa a criança executa um longo processo de diferenciação e individualização, o que ocorre a partir de suas próprias escolhas, portanto, faz-se necessário que ela identifique suas preferencias, bem como desenvolva um sentido para suas escolhas, muitas frustrando o adulto que a concebeu como imagem dele mesmo. O gosto e a estruturação de hábitos, pela criança, demonstram que ela vem conseguindo executar a separação de uma relação simbiótica com a família, em especial a mãe, e que- a partir disso – trabalha intensamente pela sua identidade e autonomia. Por fim, mas não menos importante, defendemos o direito e o devir-criança, na compreensão de que estes são condições estruturais da infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/11335. Acesso em 20/04/2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**/ Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre, Artmed, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**. 9ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Año/vol. 16, nº002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

CORSARO, Willian. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER. & CARVALHO (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.
DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, G. **Crítica e cínica** (tradução de Peter pal Pelbart). São Paulo: Editora 34, 1997.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/1891/189116805008/. Acesso em 20/04/2018.

FORTUNA, Tânia. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês et
al. **Pedagogia do Brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 13-44.

GONÇALVES, Nádia G; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ Lucia. DEVIR-CRIANÇA: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade** nº 27(2), 2002. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914/15183. Acesso em 04/04/2018.

KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

_____. **Infancia y filosofia** (Colección Pregunto, dialogo, aprendo). Col. Santa María la Ribera / México: EDITORIAL PROGRESO,2009..

MANTAGUTE, ELISÂNGELA L.L. **Rotinas na Educação Infantil**. 2008. Disponível em: http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangela-rotinas_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em 03/05/2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. et al. Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, 29(2), 9-79. Universidade do Minho. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21814/rpe.7123. Acesso em 10/05/2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 78, Abril/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378. Acesso em 30/04/2018.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PAIS, Jose Machado**. Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez: 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: 119-141, 1993. Disponível em https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636. Acesso em 28/04/18.

RAMOS, Janaina. **(Des)organização do tempo pedagógico na educação infantil: significações docentes**, 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index. Acesso em 27/04/2018.

SANTOS, Andreia Mendes. **Sociedade do consumo: Criança e propaganda, uma relação que dá peso**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SANTOS, Andreia Mendes; EBERT, Síntia Lúcia Faé. Organização curricular na educação infantil: o cotidiano e a rotina como experiências pedagógica. **Anais do III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação**. Florianópolis: 2017. ISSN: 2526-0758. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10814/7492. Acesso em 01/05/2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 nº 20. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05. Acesso em 20/04/2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Memória, tempos, cotidianos. Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos**. Niterói/RJ: Universidade Federal

Fluminense, 2005. Disponível em: http://www.labiocomp.bio.ufba.br/twiki/pub/Pretto/NovasTecnologiasNaSalaDeAula/Memrias...Rioago2005.pdf. Acesso em 25/04/2018.

VERISSIMO, Ana Carolina Brandão. **O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de Direito(s)**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS. 2018.

AS SURPRESAS REVELADAS NO COTIDIANO JUNTO AOS BEBÊS E ÀS CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DA PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE

Daiane Horn
Universidade do Vale do Taquari
UNIVATES
daiahorn@yahoo.com.br

Jacqueline Silva da Silva
Universidade do Vale do Taquari
UNIVATES

> As estrelas são bonitas por causa de uma flor que a gente não vê...
> Respondi: É verdade – fiquei olhando, sem falar, as ondulações da areia sob o luar.
> *O deserto é bonito – acrescentou ele... E era mesmo. Sempre gostei do deserto.*
> *A gente se senta numa duna. A gente não vê nada. A gente não ouve nada.*
> *No entanto, alguma coisa fulgura em silêncio...*
> *O que faz o deserto ser bonito – disse o principezinho –*
> é que ele esconde um poço em algum lugar...
> Saint-Exupéry (2016, p. 75-76)

O SILÊNCIO QUE LEVA AO POSSÍVEL POÇO ESCONDIDO

O presente artigo refere-se a um recorte da dissertação de mestrado em que a professora/pesquisadora, através da investigação da sua própria prática, aborda a temática do professor reflexivo e a constituição da sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas. Atrelada a esta temática, apresenta-se a ação pedagógica da professora/pesquisadora, na qual, através das suas reflexões, ela identifica e favorece o que emerge do cotidiano junto aos bebês e às crianças pequenas. Salienta-se que, por se tratar de uma pesquisa sobre a própria prática, em alguns momentos a escrita transcorrerá na primeira pessoa.

A investigação teve uma abordagem qualitativa com uma aproximação do estudo de caso e ocorreu numa escola da rede privada do município de Lajeado/RS, na qual a docente investigou a sua própria prática junto aos bebês e às crianças pequenas. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: fotografias, filmagens e recortes do diário de vivências. Também foram firmados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com as famílias das

crianças participantes da pesquisa, bem como da auxiliar do grupo do Berçário pesquisado. O Termo de Anuência foi firmado com a direção da escola. A análise dos dados se deu por uma aproximação com a proposta de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012).

É importante ressaltar que, apesar de os termos de consentimento terem sido assinados pelas famílias, as crianças foram convidadas para participar da pesquisa. Assim, comprometemo-nos com todas elas a não fotografá-las e nem filmá-las caso não se sentissem à vontade e, através de diferentes formas de linguagens, elas sinalizavam a permissão ou não da sua imagem, o que foi respeitado. Vale ainda destacar que o nome das crianças foi mantido justamente por serem sujeitos de direito, que devem ter a sua identidade preservada.

O estudo inspirou-se na obra "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, para compor as reflexões da referida dissertação e, neste artigo em especial, a obra nos auxilia a refletir sobre as surpresas que são reveladas no cotidiano junto aos bebês e às crianças pequenas, um cotidiano através do qual, muitas vezes, talvez não se veja nada, talvez não se ouça nada e de repente se possa ver um tudo, um tudo em movimento constante, um tudo rico de possibilidades, um tudo que chega pelos caminhos da incerteza, que revela, além de imprevistos, o inesperado, o inusitado, a surpresa... e quem sabe até um poço escondido em algum lugar, o que deixa o cotidiano um tanto quanto mais bonito.

E como enxergar este tudo rico de possibilidades? E como descobrir o poço escondido em algum lugar? Estas questões remetem diretamente ao cotidiano da rotina junto a bebês e crianças pequenas. Mas o que seria o cotidiano? No entendimento de Barbosa (2007), o cotidiano é o dia a dia da escola, é nele que acontecem tanto as situações que fazem parte da rotina, como também acontecem as situações inesperadas.

Com base nas palavras de Barbosa, considero relevante falar sobre como me sinto no cotidiano com as crianças. Estar junto de um grupo de bebês e crianças pequenas, para mim, como docente, é um grande privilégio, no sentido de ter a oportunidade de aprender muito todos os dias: o valor dos detalhes, das coisas simples da vida, como a surpresa de sentir o cheiro do bolo que a cozinheira está preparando, a sensação das bolas de sabão estourando na ponta do nariz ou a pressa para tentar estourá-las antes que o vento as leve embora, as brincadeiras na areia, na terra, em meio à natureza, as vivências de entrar e sair de lugares inusitados que muitas vezes só as crianças são capazes de encontrar, os tropeços que se transformam em risadas e novas tentativas. Como dizia o Pequeno Príncipe, talvez sejam estas algumas das coisas que fulguram nos silêncios do cotidiano junto às crianças.

Acredita-se que a fotografia que segue, bem como as reflexões sobre ela, possam evidenciar o que se busca dizer em relação ao que emerge do cotidiano.

Figura 4 - Brincadeiras com bolinhas de sabão



Fonte: Vanessa Aline da Silva (2016).

Ao analisar as cenas retratadas pelas imagens, posso reviver as sensações que esse momento me proporcionou. As bolinhas de sabão geralmente fazem a alegria das crianças. Correr atrás delas, tentar estourá-las ou soprá-las para que se movimentem mais rápido, maravilhar-se com os respingos que a bolinha que estoura proporciona, elaborar perguntas como *"O vento leva as bolinhas embora, Dai?",* criar hipóteses *"A bolinha sumiu no telhado, sumiu agora!"* e gargalhar em meio a tudo isso é só um pouco do que emerge do cotidiano que vivencio junto aos bebês e às crianças pequenas e que deixa o meu dia cheio de emoções.

Eu poderia ter feito as bolinhas de sabão para as crianças sem olhar para elas, sem perceber ou sentir alguma coisa, porém a minha disponibilidade e a minha escuta sensível me colocam em um outro lugar. Lugar de viver junto e, assim, sentir, não o mesmo que os bebês sentiram, pois cada um se envolve de maneiras diferentes, mas viver com eles o cotidiano que é a vida da escola.

Outra questão que provoca muitas reflexões e talvez seja uma das mais pontuais nesse sentido é que exercício eu, como docente, me proponho a fazer para ter o privilégio de vivenciar junto às crianças as surpresas que o cotidiano apresenta.

Assim, apresento a seguir a importância de o docente de bebês e de crianças pequenas estar disposto a utilizar-se da escuta sensível para encontrar possíveis pistas de como identificar e favorecer o que emerge do cotidiano.

COMO PODEMOS ENXERGAR COM O CORAÇÃO?: *"ME DÁ A MÃO, DAI! VEM!"*

"Só se enxerga bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos."
Saint-Exupéry (2016, p. 70).

Nesta docência que tanto me encanta, me desafia e me move para refletir, há

coisas que eu não vejo só com os meus olhos, mas vejo vivendo, me emocionando e até, algumas vezes, me frustrando, enfim, não sei explicar como, mas sinto, e talvez a frase do Pequeno Príncipe ajude a chegar perto de uma explicação ou de um argumento para esse sentimento.

Escutar além dos ouvidos, ver além dos olhos e enxergar com o coração me aproxima do conceito da escuta sensível que abordarei mais intensamente agora. Através do registro do meu diário de vivências, que apresento a seguir, tentarei relatar o que procuro dizer sobre a escuta sensível junto aos bebês e às crianças pequenas.

Hoje, cheguei na escola muito chateada com coisas que havia passado pela manhã. Ao abrir a porta da sala, as crianças que já estavam acordadas correram ao meu encontro e me abraçaram de forma calorosa. Eu percebi que Pietro, depois do abraço que me deu, ficou me observando. Guardei a minha bolsa e sentei sobre o tapete para conversar com as crianças, Pietro sentou ao meu lado, pegou um livro e disse: "Olha, Dai, a história, que legal!", eu respondi: "Sim, Pietro, eu gosto muito desta história". Quando a cozinheira trouxe o lanche, Pietro levantou-se e disse "Me dá a mão Dai... Vem!", me estendeu a sua mão e disse "O Pi ajuda!", querendo me ajudar a levantar. Os bebês e as crianças pequenas lancharam e, na hora de irmos para o pátio, Pietro mais uma vez ofereceu a sua mão. Ao chegarmos ao pátio, Pietro puxou a minha mão para baixo, me abaixei e fiquei na altura dele. Pietro me olhou nos olhos, segurou meu rosto e, sorrindo, me perguntou: "A Dai vai brincar com o Pi?", respondi que sim, ele me abraçou e correu em direção ao balanço gritando bem alto: "Vem, Dai, vem, Dai!".

Registro do diário de vivências do dia 15/08/2016

Além de ver com os meus olhos que Pietro estava se mobilizando de diversas maneiras para me acolher e tornar o meu dia melhor, o que eu senti é inexplicável. O indizível, citado por Meira e Pilotto (2010), e também o que já apontei acima na citação de Saint-Exupéry: *"Só se enxerga bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos"* (2016, p.70), fazem todo o sentido nesse momento. A essência da atitude de Pietro chegou até o meu coração.

A partir do posicionamento de Pietro, surgem algumas questões: *O que faz uma criança tão pequena ter uma atitude assim? Quais terão sido as vivências de Pietro para ele desenvolver essa sensibilidade? Será que eu, enquanto docente destes bebês e crianças pequenas, consigo escutar com o coração, como fez o Pietro?*

Durante as minhas reflexões em relação a este registro e tantos outros que realizo, tentei fazer o exercício de pensar em cada criança que passa grande parte do seu dia comigo. Lembrei de descobertas, de falas, de olhares, de sorrisos, de choros e me coloquei a pensar: *Será que eu estou conseguindo ver com todos os meus sentidos o que determinado choro tem a me dizer ou o que determinado olhar tenta me transmitir*

Posso afirmar que, através das reflexões sobre a minha própria prática, com-

preendo que busco escutar as crianças com todos os sentidos, e nesta busca tenho aprimorado gradativamente o meu olhar para cada bebê e para cada criança pequena do meu grupo. Quando menciono que busco escutar com todos os sentidos, faço referência à escuta sensível, que conceituo utilizando Barbier (2004, p. 94), o qual defende que:

> A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para "compreender do interior" as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a "existencialidade interna", na minha linguagem).

Acredito que uma professora que trabalha com bebês e crianças pequenas precisa estar muito atenta a tudo o que acontece ao seu redor, pois essas crianças aprendem com tudo o que se passa perto delas. Assim, considero a escuta sensível uma estratégia que apoia o docente nesta tarefa que vai muito além de simplesmente "ver ou perceber algo".

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que, enquanto docente de bebês e crianças pequenas, preciso me sentir inteira, envolvida e entregue na relação com essas crianças, e a escuta sensível torna-se a base para que isso possa acontecer. Para consolidar esse posicionamento, mais uma vez apresento as ideias de Barbier: "Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível" (BARBIER, 2004, p. 98).

Assim, compreende-se que, para existir uma relação de totalidade com o outro, é preciso desenvolver a escuta sensível. Já no contexto da Educação Infantil, considero relevante falar sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, inspirada pelo italiano Lóris Malaguzzi. Essa abordagem se apoia na pedagogia da escuta e, para Rinaldi (2016, p. 236), "a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos".

Dessa forma, é possível fazer uma relação entre a expressão "escuta sensível" de Barbier com a expressão "escuta" da abordagem das escolas italianas de Educação Infantil. Por isso, neste artigo, utilizam-se as duas expressões com o mesmo sentido.

A partir da escuta sensível, que possibilita muito além de somente "escutar", e da prática reflexiva enquanto docente de bebês e crianças pequenas, comecei a observar que, quanto mais eu me envolvia com as crianças, quanto mais eu procurava ouvi-las e sentir o que desejavam me dizer, mais eu as conhecia e, assim, encontrava caminhos para propor vivências que fossem realmente significativas, as quais eram a base do meu planejamento.

Ressalta-se também a importância de estar aberta para escutar, que é um grande passo para iniciar este exercício. Segundo Silva (2011, p. 25), "a escuta é um processo permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca, ao buscar um trabalho fundamentado nos interesses e necessidades das crianças".

Tomando como base o pensamento da autora, posso assegurar que a escu-

ta alimenta as minhas reflexões quando analiso uma fotografia, um registro do meu diário de vivências ou ainda uma filmagem que realizei junto aos bebês e às crianças pequenas. Penso sobre a minha postura, sobre a minha fala, sobre as minhas ações e nelas vou identificando o que posso reafirmar ou o que tenho de repensar para dar sentido aos interesses e às necessidades das crianças. Desse modo, posso dizer que escuto a mim mesma e, a partir dessa prática, vou compreendendo como vou me constituindo como professora de crianças, ideia já defendida por Rinaldi: "É essencial que escutemos cuidadosamente a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos" (RINALDI, 2016, p. 237).

Seguindo a mesma linha de pensamento, define-se o professor reflexivo com a contribuição de Oliveira-Formosinho (2007, p.14): "Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores". Assim, refletir sobre a docência tem o seu valor não só na etapa que antecede a ação, como também no momento em que ela acontece e depois de finalizada, pois, dessa forma, o profissional reflexivo aprimora seu trabalho constantemente e aproxima teoria e prática.

Portanto, ser ou tornar-se um professor reflexivo vai muito além de "pensar sobre", pois o professor reflexivo vai pensar sobre o que irá propor, como irá propor e, depois disso, refletirá sobre os processos que foram vivenciados tanto pelas crianças quanto por ele mesmo, enquanto professor. São estas as ações que busco realizar enquanto analiso as fotografias, as filmagens e os registros do diário de vivências que me acompanham.

A seguir, apresenta-se um registro do diário de vivências que evidencia a postura do professor reflexivo:

> Umas duas semanas atrás, no momento da janta, apresentei para as crianças pequenas – Marina, Saulo e Samuel – os alimentos que iriam jantar. Tinha arroz, feijão, carne e saladas. Depois de servir as crianças, Marina repetidamente dizia: "Eu quero massa, Dai, eu quero massa, Dai, eu quero massa, Dai!". Ela repetiu essa fala várias vezes, e eu disse: "Não tem massa, Marina!", e ela voltou a repetir: "Eu quero massa, Dai, eu quero massa, Dai!" Olhei para Marina e, já num tom de voz mais ríspido, disse: "Come arroz, Marina!" Ela não falou mais nada e comeu a comida que eu havia lhe servido. Hoje, estávamos brincando na areia, quando Antônia me alcançou um pratinho e disse: "Maman, Dai, come!" Eu peguei e disse: "Obrigada, Antônia, tu fizeste massa para mim?" Não deu nem tempo de Antônia responder, e Marina, que estava brincando por perto, levantou-se, olhou para mim e disse num tom de voz ríspido: "Come arroz, Dai!" Eu queria ter visto a minha cara nesse momento, cheguei a levar um susto e não consegui falar nada. No final do dia, contei para a mãe de Marina o que havia acontecido, e ela me disse: "Agora eu estou entendendo por que ela manda todo mundo comer arroz!" Assim, mais uma vez, desapontei-me.
>
> Registro do diário de vivências do dia 15/08/2016

Esta situação registrada no diário de vivências pode até parecer engraçada, mas para mim foi frustrante pensar que eu, mesmo refletindo tanto sobre a mi-

nha postura, sobre a minha escuta com os bebês e crianças pequenas, não fui sensível o suficiente para explicar à Marina que naquele dia ela não comeria massa, já que não havia massa no cardápio. Eu não lhe ofereci a atenção adequada para compreender que não tinha massa e também não percebi que isso a afetou. Eu só refleti sobre esta situação quando Marina sinalizou, em outra situação posterior do cotidiano, que a minha postura foi indelicada, e ela pôde me devolver a mesma sensação que ela teve.

Entrecruzando esta reflexão com a ideia que apresentei anteriormente, de Oliveira-Formosinho, podemos dizer que, a partir de uma ação que realizei, eu refleti, e esta reflexão me proporcionou iniciar um processo de aprendizagem. A partir dessa reflexão, passo a pensar em outras maneiras de problematizar o que emerge no cotidiano.

Essa escuta que permite escutar além dos ouvidos, ver além dos olhos e sentir com o coração e com o corpo todo permite que eu viva um pouco como o piloto perdido no deserto da história do Pequeno Príncipe, que nos diz: *"A cada dia eu ficava sabendo de alguma coisa sobre o planeta, a partida, a viagem. Tudo ia chegando devagar, ao sabor dos pensamentos".*

Saber sobre o planeta, a partida, a viagem... O planejamento *para* e *com* os bebês e as crianças pequenas

"Conta a história do Lobo, Dai?"
Saulo (1 ano e 9 meses)

O que eu sei sobre os bebês e as crianças pequenas que estão comigo todos os dias? Do que eles gostam no cotidiano da escola? Do que eles brincam? O que mais buscam? Como se movimentam no tempo e no espaço? O que eles me dizem?

Posso afirmar que, através das minhas reflexões e da minha escuta sensível, vou descobrindo gradativamente o que irá compor o meu planejamento. Quando descrevo que preciso saber sobre o planeta, sobre a partida e sobre a viagem, desejo dizer que, para planejar o meu trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas, preciso conhecer o contexto do grupo de crianças com que trabalharei, preciso saber qual será e como será o meu ponto de partida, preciso conhecer as demandas e a proposta da escola. Dessa maneira, vou encontrando caminhos para saber sobre a viagem que acontecerá durante todo o tempo em que estivermos juntos.

A seguir, abordo um registro do meu diário de vivências que evidencia a maneira como eu, enquanto docente, reflito sobre o meu planejamento.

> Hoje, o cotidiano que vivenciei junto aos bebês e às crianças pequenas foi muito dinâmico. Os projetos de alimentação, de sono, de troca de fraldas são trabalhados todos os dias com o grupo. O projeto de acolhimento está sendo utilizado neste momento do ano, pois Bernardo está vivenciando o processo de adaptação. Além destes projetos, o projeto de contação de histórias está fazendo o maior sucesso com os bebês e as crianças pequenas. Hoje, o Saulo não quis ouvir a história "Os Três Porquinhos", pois estava envolvido com o amigo novo, recém-chegado à escola. O interesse de Saulo voltou-se para Bernardo, o bebê chamou mais a sua atenção do que a contação da história.
>
> Registro do diário de vivências do dia 02/08/2016

A partir desse registro, muitas reflexões emergiram a respeito do meu planejamento: *"É possível planejar uma tarde junto aos bebês e às crianças pequenas baseada em todos os projetos citados neste registro?", "Como surgiram os projetos citados?", "Que projetos são estes que norteiam o planejamento do docente?", "Quais são as reflexões que este registro me permite fazer em relação à constituição da minha docência?"*

Ao refletir sobre os projetos citados no registro do meu diário de vivências, inicialmente faço referência ao planejamento *para* os bebês e as crianças pequenas. O projeto de acolhimento é um projeto que guiará o meu planejamento no início do ano letivo, por exemplo. Assim, preciso planejar situações de aprendizagem que possibilitarão a acolhida das crianças na escola. Este planejamento *para* as crianças parte do meu conhecimento e da minha preocupação em organizar situações através das quais as crianças se sintam acolhidas. Dessa forma, relaciono a ideia do planejamento *para* as crianças com a parte cheia do planejamento, que, segundo Junqueira Filho, acontece quando

> [...] a professora seleciona as diferentes linguagens até então indicadas para compor, organizar, articular a rotina com a qual aguardará seus alunos. O primeiro momento, portanto, é o momento de realizar as primeiras escolhas de conteúdos e, dessa maneira, produzir a primeira parte do planejamento, a [sic] qual daremos o nome de parte cheia (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 21).

Assim, baseada na ideia de Junqueira Filho, os demais projetos citados, entre eles alimentação, sono e troca de fraldas, são projetos que também nortearão o planejamento *para* os bebês e as crianças pequenas. Como docente, compreendo que estes momentos da rotina são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer bebê e criança pequena, pois aprendem em todos os momentos. Assim, estes projetos já podem compor o meu plano de trabalho no início do ano letivo, e vale ressaltar que eles não são fechados: a partir do que as crianças sinalizam, as situações modificam-se, repetem-se, enfim, tudo vai depender dos interesses e das necessidades das crianças.

Nesse sentido, considero oportuno falar sobre o que registrei no diário de

vivências sobre o interesse de Saulo, que não quis ouvir a história dos Três Porquinhos naquele momento, pois estava conhecendo o bebê recém-chegado à escola. Eu poderia ter insistido para que ele ouvisse a história, entretanto permiti que Saulo vivenciasse o que o seu interesse lhe despertava naquele momento. Esse fato me impulsiona a refletir sobre o cotidiano que vivencio junto aos bebês e às crianças pequenas, *"Permitir que Saulo conhecesse Bernardo movido pelo seu interesse no momento da contação da história seria favorecer o que emerge do cotidiano?", "O fato de Saulo não ter participado da contação da história poderia ter sido interpretado por mim como algo que não deu certo?", "Como estas questões encontram espaço no meu planejamento?"*

Talvez possa dizer que aprendo que o professor não deve, em seu benefício próprio, trabalhar com as crianças todas do mesmo jeito. Desse modo, apresento também o planejamento fundamentado *com* elas.

O planejamento *com* as crianças procura contemplar o imprevisto, o inusitado, aquilo que as crianças sinalizam através dos seus movimentos, dos seus balbucios, da sua fala, do seu choro, dos seus gestos, enfim, das suas infinitas linguagens. Essa ideia também pode ser relacionada com a visão de Junqueira Filho (2006) sobre a segunda parte do planejamento, a qual denomina de parte vazia, que será preenchida junto com as crianças.

> Uma lacuna a ser preenchida conjuntamente pelas crianças e sua professora, a partir das interações das crianças junto aos conteúdos-linguagens da parte cheia – esboçada pela professora – e das leituras-articulações-intervenções feitas pela professora – leituras diagnósticas, de produção de sentido, produzidas pela professora e gerando intervenções da professora –, a partir das pistas que vai identificando e significando sobre os funcionamentos, realizações e produções das crianças, no dia a dia do trabalho junto ao grupo (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 23).

Assim, o planejamento *com* os bebês e as crianças pequenas relacionado com a parte vazia do planejamento envolve ou é preenchido a partir dos interesses e necessidades que surgirão à medida que as crianças vivenciam diferentes situações no cotidiano da escola.

A seguir, através do relato do diário de vivências, apresento uma reflexão sobre o planejamento *com* os bebês e as crianças pequenas.

Hoje eu estava filmando um momento de alimentação e seguidamente as crianças me pediam para ver o vídeo quando eu parava de filmar. Como a tela do meu celular é pequena, cada criança olhava de uma vez, o que por vezes gerava incômodo nas crianças, pois todas queriam ver o vídeo ao mesmo tempo. "Eu quero ver, Dai!". Foi aí que pensei: por que não olhar as filmagens junto com os bebês e as crianças pequenas?

Registro do diário de vivências 19/08/2016

Essa reflexão permitiu que, no dia seguinte, mostrasse às crianças pequenas os seus vídeos de uma outra forma, pelo computador, e não mais pelo celular, como acontecia diariamente a partir das solicitações das crianças *Eu quero ver, Dai!", "Mostra o vídeo, Dai!".* A referida filmagem mostra que, embora as crianças já tivessem assistido a alguns vídeos pelo celular, elas pareciam surpresas, se identificavam, olhavam umas para as outras, imitavam os personagens da história que estava sendo contada num dos vídeos, sorriam, tiveram a oportunidade de se enxergar como protagonistas e, além disso, puderam reviver os momentos a que estavam assistindo, o que foi percebido a partir das suas falas: *"O Lobo-Mau!", Olha, é a Dai!", O Lobo bateu na porta!", "A Antônia!", "A Rafa!", "Maman!"*

Escolhi tanto o registro do diário de vivências quanto esta filmagem para exemplificar que, neste caso, a minha escuta sensível voltou-se para as solicitações das crianças pequenas. Através de diferentes linguagens, elas vinham solicitando o que desejavam e, dessa forma, planejei *com* as crianças, vinculando esta ideia à segunda parte do planejamento, que, segundo Junqueira Filho (2006), seria a parte vazia.

A partir da experiência de assistir aos vídeos pelo computador a partir dos sinais que as crianças pequenas me ofereciam, preencho um espaço da lacuna da parte vazia do planejamento que foi realizado *com* as crianças pequenas.

Acredito que as surpresas do cotidiano junto aos bebês e às crianças pequenas só serão reveladas quando o docente se permitir sentar em uma duna do deserto e tentar enxergar com o coração o que cada criança tem para dizer e para mostrar através das suas diferentes formas de ser e estar neste planeta. E que planeta é este? Que possibilidades este planeta pode oferecer?

Nesse sentido, apresenta-se a seguir a importância da organização do planeta que é habitado pelos bebês e pelas crianças pequenas.

As coisas que compõem o nosso planeta: *"Tem cheiro bom, Dai?"*

O que os bebês e crianças pequenas buscam no espaço da escola? Como a organização do espaço poderia favorecer o que emerge do cotidiano? De que modo a minha prática reflexiva contribui para que eu possa organizar o espaço frequentado pelas crianças com o propósito de favorecer o que elas me mostram no cotidiano?

Estas são algumas das questões que me movem a refletir sobre o planeta que é habitado pelas crianças.

Esta constituição da minha docência – que parte do pressuposto de que preciso utilizar-me da escuta sensível para compreender quais os interesses das crianças e, assim, favorecer o que emerge no cotidiano – fez com que eu selecionasse um registro do meu diário de vivências e mais uma sequência de imagens que evidenciam outro interesse das crianças e como procuro favorecê-lo.

Hoje, quando caminhávamos até o pátio e passávamos perto da cantina da escola, Saulo disse: “Cheiro de bolo, profe Dai!”, e eu disse: “Sim, Saulo, tem cheiro de bolo pelo ar!”. A atenção das demais crianças também se voltou para o cheiro do bolo que chegava até nós. Já no pátio, Laura abriu as duas mãos, arregalou os olhos e indagou “Bolo?”, como se quisesse dizer que o cheiro do bolo não estava no pátio. Foi quando eu convidei as crianças para descobrirmos outros cheiros. “Que cheiros têm aqui no pátio?”

Registro do diário de vivências do dia 24/08/2016

A partir desse registro, passei a refletir sobre esse momento do cotidiano e me dei conta do quanto os cheiros fazem parte do nosso dia a dia e do quanto as crianças se interessavam por eles: o cheiro do feijão, o cheiro da sala, o cheiro do pátio e os demais cheiros que estão conosco todos os dias. Houve uma ocasião em que Guilherme chegou à escola, Antônia o abraçou e disse “*O Gui tem perfume!”,* entre outros momentos que iam evidenciando que as crianças estavam interessadas pelos cheiros que compõem o nosso planeta.

Mais uma vez, remeto-me à minha prática reflexiva e à minha escuta sensível, pois no registro do meu diário de vivências utilizado anteriormente identifico um interesse que emerge no cotidiano que vivencio junto às crianças e, a partir disso, coloco-me a pensar*: “O que eu poderia levar para as crianças que estão interessadas pelos cheiros que emergem no nosso cotidiano?”* Dessa forma, problematizo o interesse delas e levo para a escola uma coleção de cheiros. Esses cheiros estão sempre na sala e no pátio, ora pendurados, ora soltos pelo mobiliário, ora suspensos com móbiles, enfim, fazem parte do espaço habitado pelas crianças. Os cheiros que compõem a nossa coleção são de temperos, chás, ervas, cafés, essências, entre outros.

Nas imagens a seguir, podemos ver Davi, Antônia e Pietro explorando alguns cheiros durante o cotidiano que vivenciam na escola.

Figura 7 - As explorações de cheiros diferentes pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Mas por que apresentar estas imagens? O que elas mostram sobre o cotidiano que vivencio junto às crianças? O que elas dizem sobre a constituição da minha docência? Como docente de bebês e crianças pequenas, tenho o conhecimento de que elas descobrem o mundo, o planeta que habitam a partir de tudo que vivenciam e a partir dos interesses que sinalizam. Assim, procuro oferecer diversas possibilidades e, neste caso, a coleção de cheiros. Essa possibilidade desenvolverá o olfato dos bebês e das crianças pequenas de forma que tenha sentido, uma vez que parte de um interesse que elas me sinalizam no cotidiano vivenciado junto a elas.

Portanto, oferecendo mais possibilidades de cheiros para a exploração das crianças, estou favorecendo o que emerge do cotidiano, e isso acontece a partir da minha prática reflexiva movida pela minha escuta sensível. A partir dessas reflexões, vou me constituindo uma docente de bebês e crianças pequenas.

São estas e muitas outras as situações que emergem do cotidiano que eu sinto, escuto e enxergo com o corpo todo quando me disponho a sentar numa duna na busca de um poço escondido em algum lugar. São os bebês e as crianças pequenas que me movem a refletir sobre a constituição desta docência que, através da escuta sensível, deve permitir que as próprias crianças mostrem caminhos, possibilidades e outros modos de ser e estar neste planeta.

Junto aos bebês e às crianças pequenas tenho a oportunidade de sentar numa duna, apreciar o infinito e, assim, maravilhar-me diante das surpresas reveladas no cotidiano, da mesma forma que o Pequeno Príncipe e o piloto da sua história apreciam o deserto. Através das minhas constantes reflexões mediadas pela minha escuta sensível, posso dizer que também tenho um deserto à minha frente todos os dias, um deserto que me mostra muito além do que vejo com os meus olhos e do que escuto com os meus ouvidos, já que consigo ver e sentir através do coração o que ele me revela e me impulsiona a aprofundar cada vez mais este universo.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2012.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação:** a sensibilidade na Ação Pedagógica. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 1 ed. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 1900-1944. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente:** uma experiência no 1° ano do ensino fundamental de nove anos. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

ATELIÊ POÉTICO: PROCESSOS DE ESCUTA E CRIAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcimarta Lemos Lino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
dulcimartalino@gmail.com

Milene dos Santos Compagnon
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Filipe da Silva Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa de campo tomada no Ateliê Poético da universidade. Vinculado ao Projeto de Pesquisa Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos, o Ateliê Poético é o espaço propositivo de ações de ensino que se realiza na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o objetivo teórico-metodológico de investigar os processos de escuta e criação emergentes na escola de Educação Infantil.

Formado por acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Música, Artes Visuais, e professoras de educação infantil, o Ateliê Poético interroga e problematiza a separação pedagógica entre modos de agir e habitar a linguagem para resistir à simplificação promovida pela fragmentação dos processos de aprender e valorar o mundo, porque sublinha co-existência e disponibilidade de estar à escuta(-NANCY, 2006). Afirma a música como dimensão poética de linguagem ao conceber o sonoro como presença, ressonância singular-plural que exige movimento para tocar o mundo.

O Ateliê Poético se constitui como lugar temporalizado pela experiência de planejar, organizar e realizar encontros brincantes. Tem como objetivo contribuir com o processo educacional de apresentar materialidades que as crianças têm muito interesse em manusear e curiosidade de transformar. A intenção é desafiar adultos e crianças a transformar sentidos em narrativas. Por isso, o Ateliê Poético criou a instalação sonora Caixa de Som, com o objetivo de mobilizar o conceito de música como dimensão poética de linguagem na escola de educação infantil. O presente ensaio apresenta os processos de escuta e criação movimentados no grupo de trabalho, quando intencionalmente decidem convidar adultos e crianças a viverem a experiência de habitar a Caixa de Som.

O ATELIÊ POÉTICO

Um lugar e um tempo de parceria que investe no trabalho cooperativo no qual crianças e adultos dispõem de tempo para gradualmente conquistarem repertórios de mundo: sonoridades, traços, palavras, gestos, sentidos, para então explorarem em suas escolhas possibilidades de significar a co-existência no mundo e a disponibilidade de estar à escuta (NANCY, 2006; 2007). Para Hoyuelos (2007, p.32), o ateliê funciona como pedagogia da expressão, "lugar de provar, explorar, equivocar-se fazer loucuras, inventar, indagar, sair da rotina. Convida a atrever-se a romper com o cotidiano. Supõe uma perturbação para sair dos estereótipos, das fórmulas fechadas". Assim, o ateliê é o lugar e o tempo do acontecimento lúdico da pesquisa, do refinamento, do encanto, das destemporalidades, no qual também podemos complexificar e refinar modos de estar à escuta. Nesse sentido, não há a necessidade de construir um ateliê, mas habitar um lugar na intencionalidade de promover experiências lúdicas com materialidades e ferramentas.

Inicialmente, o Ateliê Poético idealizou a instalação sonora *Caixa de Som. U*m lugar para habitar e provocar a escuta, montado e desmontado em diferentes espaços internos e externos da universidade e em 4 escolas de educação infantil. Por definição, uma instalação sonora é uma manifestação artística contemporânea composta por elementos organizados em um ambiente. Constitui um espaço e um tempo de encontro e convivência entre crianças e adultos no contexto da vida coletiva, respeitando seu direito a organização e estruturação como um espaço/tempo de exploração e pesquisa. Uma instalação sonora na escola de educação infantil, cujo foco investigativo é refletir sobre como as crianças se relacionam e interagem consigo mesmas, com as outras crianças, com os adultos e com o mundo.

Cabe destacar com Kishimoto (2010) que o brincar na Caixa de Som é desencadeado pela especificidade da materialidade oferecida, pelo "como" fazer e não pelo "o que" devem fazer. Ou seja, a brincadeira vai surgir desencadeada pelo desafio imposto na instalação sonora enquanto resistência da materialidade em jogo, do que há para nela explorar e insistir com todo o corpo no mundo. Mãos, gestos e sonoridades são exigidos a colocar "ordem" nas novidades confusas do vivido, e não se fixam na expectativa adulta de um resultado prévio ou representativo.

As interações na Caixa de Som ocorrem atravessadas pelo que não pode ser antecipado: o viver. Por isso, a instalação sonora não quer ensinar música, mas reconhece que as crianças e os adultos apreciam experimentar a música como dimensão poética de linguagem A diferença então se instala no "tom" das interações, nos ritmos de cada um e dos grupos, na complexificação das relações, na apropriação da organização dos espaços, no tempo que o grupo se detém nas narrativas que vão emergindo. Afinal, cada corpo é único e diferente, por isso a experiência de habitar a Caixa de Som é imediata e infinita.

Experiência que com Larrosa (2017, p.31) reúne e expõe de tal modo crianças e adultos para que se tornem capazes de começar a dar sentido, eles próprios

ao mundo, ao invés de apenas nomear conceitos e significados. Assim,

> do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p.25).

Nossa Caixa de Som surge com o propósito de expor o ser-com. De provocar a experiência da escuta no sentido definido por Nancy (2007). Segundo o filósofo a escuta emerge da ação de tocar e ser tocado pelo mundo, é movimento, é produção, é circulação de sentido. É gesto sensível do corpo para tocar o mundo. Experiência estésica do *se-sentir*, na qual cada sentido se toca ao sentir como modo ou registro sensível de expor um dos aspectos do "(se) tocar" (NANCY, 2007).

A escuta, como processo, remete à co-implicação entre corpo e mundo, à dimensão intercorporal de sentidos apreendidos na reciprocidade de gestos compartilhados. Para Nancy a escuta é ato de disponibilidade e acesso aos sentidos, entrega à potência do corpo *estar à escuta*, "esforço por captar ou surpreender a sonoridade e não tanto a mensagem" (NANCY, 2007, p. 15). Contornos expressivos de gestos e ações que podem convidar à docência com crianças a ultrapassar a redutora cisão entre sensível e inteligível, sonoro e musical, corpo e razão, afinado e desafinado, ensino com partitura e sem partitura. A Caixa de Som quer negar oposições binárias simplificadoras para afirmar que a ação de *estar à escuta* na música e na docência implica exercício de corpo no mundo no qual tensão, atenção e intenção ressoam a materialidade sonora da coexistência para afirmar a potência de provocar sentidos.

Nancy (2002) compreende que a metáfora do corpo seria a mais fecunda para que compreendamos a concepção de sentido. A pele nos permite sentir diferentes objetos através do tato, mas todo o tato é também con-tato, quer dizer, quando sinto um objeto ao mesmo tempo eu estou no contato do objeto. O autor constrói a ideia de sentido a partir de uma relação com o corpo que é ao mesmo tempo semântica, política e existencial. Uma relação afetiva, cultural simbólica e biológica. Sendo uma construção inaplicável e não estática, nem universal, nem particular, ela afeta os corpos singulares no mundo, porque inclui a totalidade da pessoa. Como afirma Nancy "não há unidade de sentido, nem sentido original, nem matriz de sentido, nem sequer derivação etimológica unívoca: a raiz germânica *sinno* (direção) somente se relaciona conjecturalmente, se é que se pode relacionar com o latim *sensos* (sensação)" (NANCY, 2002, p. 123). Assim, o sentido não é o que faz sentido, mas o que se expressa com sentido, como acontecimento nos corpos e no mundo.

Nancy nos alerta que a ideia de sentido deve nutrir-se tanto da aceitação da direção ou da orientação quanto da sensação: “então, a totalidade do sentido do sentido é ao menos a unidade não atribuível do sentido sensível e do sentido direcional” (NANCY, 2002, p. 122) Para Nancy (2007) o que esta em jogo é a possibilidade de acesso ao sentido (s), essa possibilidade toma o corpo, a pele, em nossa consciência corporal, que é essencialmente co-existência. Não somente a co-existência de um nós coletivo, mas também com o mundo, um com outros, ser-com ou expor-se um para o outro.

Aqui todo o corpo vibra e, a ressonância é o som do sentido. Logo, a escuta diz respeito à abertura lúdica de estar em linguagem como desafio ao jogo de produzir sentidos com outros em uma temporalidade na qual a surpresa e o inesperado possam acontecer e tecer mundos. A música emerge, pois, como dimensão poética de linguagem ao conceber o sonoro como presença lúdica, ex-posição singular-plural ressonante que exige movimento para tocar o mundo.

PROCESSOS DE ESCUTA E CRIAÇÃO

Os processos de escuta e criação emergem na experiência brincante da vida coletiva e cotidiana de crianças e adultos. Isso porque, viver o lúdico é estar na condição de um corpo em ação no mundo, que busca em suas possibilidades e disponibilidades inventivas e exploratórias maneiras de estar em linguagem (AGAMBEN, 2011). O desejo, que precede qualquer movimento de ensinar e aprender, constitui um encontro potente com o seu eu-criador, ou seja, com o movimento de colocar-se como produtor de repertórios e culturas lúdicas. Na escola infantil, tanto crianças quanto adultos são capazes de criar, de brincar, de jogar, de sonhar, ou ainda, de reinventar o mundo. O lúdico como ação tem a potência de habitar e hospedar os processos de escuta e criação, acolhendo a experiência inventiva que no “brincar, e talvez, apenas no brincar, a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Vivências lúdicas e poéticas tecem condições para potencializar experiências criadoras que darão significado ao mundo, produzindo modos de ser, de pensar e de sentir na constituição de infâncias e subjetividades docentes plurais na medida em que a diversidade «de criar e inventar, seus jeitos de dizer e representar o real» (OSTETTO, 2011, p. 12), sejam valorizadas e incentivadas. O brincar é ato improdutivo que envolve manipulação e exploração de materialidades. Exige uma predisposição corporificada que opera o movimento do corpo tocar o mundo. Fenômeno lúdico da vida cotidiana, onde processos inventivos dão sentido à condição humana, longe de estruturas, conceitos, e representações. Ao brincar, e somente brincando, o sujeito experimenta a “potência do inútil”o” (RICHTER, 2017), inaugurando a possibilidade de apreendê-lo e recriá-lo.

Logo, conceber a música como dimensão poética de linguagem na escola de educação infantil, envolve acolher o mistério da linguagem como fenômeno que pode ser interrogado, mas não descortinado. Sempre estaremos diante do mesmo enfrentamento: “a linguagem só permanece enigmática para quem continua a interrogá-la, isto é, a falar dela” (MERLEAU-PONTY, 2012, p.197). Para Mer-

leu-Ponty (1999, p. 202), a dimensionalidade nos ensina que “cada sentido é um mundo, no qual o mundo é este conjunto em que cada parte quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas- torna-se parte total”.

A potência de brincar com a Caixa de Som, exige uma disponibilidade de estar à escuta na co-existência do mundo, que não pretende compreender o vivido, mas permite dar sentido às ações provenientes de tempos/espaços imprevisíveis e indeterminados. Ao brincar com sons, a criança pode tocar o mundo de corpo inteiro, experimentando as infinitas possibilidades de pôr-se em linguagem. Falar de música na educação infantil, nesta perspectiva, é considerar o sonoro como presença, ressonância singular-plural que exige movimento de sentidos para tocar o mundo.

SONORO: ENTRE CORPO E MUNDO

O som é mundo e ressoa no corpo a coexistência de um gesto que toma a decisão de iniciar: entrar em linguagem, enunciar sentidos. Cabe sublinhar que o mundo é sonoro porque constituído pelo *continuum* de som, ruído e silêncio, sem ordenação ou estrutura prévia. O sonoro habita o universo emergindo na realidade cotidiana, sem fragmentações. Porém a música, enquanto composição é a forma que diferentes culturas sistematizaram para fundar um sentido de ordenação do sonoro, produzindo um contexto de pulsações articuladas. Wisnik destaca que, “produzir a sociedade significa atentar contra o universo, recortar o que é uno, tornar discreto o que é contínuo” (WISNIK, 1989, p.32). Fazer musica é, pois, a narratividade singular da experiência poética que, através do tempo e das culturas acolhe e/ou rejeita o mundo. Isso porque a música incorpora o movimento cadencial de tensão e repouso, da fuga e da repetição, das simultaneidades e das fragmentações. Para domesticar e dominar o sonoro, a música emerge com a pretensão de impor a ele um sentido, uma direção, uma história, uma lógica, um argumento, um tempo.

A docência na educação infantil tem a música como esse dispositivo de espacialização do tempo e de temporalização do espaço. Diferentes autores (FUCKS, 1991; PIRES, 2006) têm afirmado que os mecanismos temporais impostos na máquina escolar vêm colonizando os tempos livres institucionalizados de *estar à escuta na* educação musical. A escola de educação infantil ainda tem imposto um repertório musical embasado na conversão do ruído em pulso ordenado e harmônico, que serve para impor uma fôrma, organizar o cotidiano, ressoar um significado de participação e mobilidade (FUCKS, 1991; PIRES, 2006, LINO, 2014). Se a materialidade da música se constitui como vibração de um corpo que encontra ressonância em ser-outro, ao definir-se como materialidade ressonante e tangível, o mundo configura-se não como objeto imaterial e indizível, mas como meio de nossa percepção. Neste instante, “a audição aparece como uma forma de se tocar a distância, já que escutamos com o corpo inteiro, muito embora os ouvidos constituam o foco de nossa escuta” (MARRA, 2015, p.2).

O sonoro apresenta o privilégio de expor a ressonância, mais além da signi-

ficação. O ruído assedia o corpo todo, o silêncio aguça, o som arrebata a forma. O sonoro coabita um espaço carregado de tempo como espaço de acesso e disponibilidade brincante, convite para o corpo habitar o mundo. Exercício de atenção, de tensão, de intenção. Exercício de barulhar (LINO, 2010), isto é, de brincar com sons, provando o indizível e indeterminável da unidade sonora que mais que significar quer movimentar os sentidos e aproximar devires criadores.

A CAIXA DE SOM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Como expressar o que surge do sonho, da poesia, da divagação conjunta? De um caldeirão de ideias vai se formando, unindo sensações, vontades, desejo. A Caixa de Som, algo onde podemos entrar e escutar. Mas o som não vem dela, vem de fora, como que num "estado reverso", essa caixa é o oposto de uma caixa de som usual, nos colocamos dentro dela para perceber os sons que ela não emite. Por isso decidimos que ela seria toda preta por fora e branca por dentro. Brincando propositadamente com o contraste dessas cores. Por que o branco está dentro e o preto fora? Geralmente o que é oculto, interno, é representado pela cor preta, já o que é visível, consciente, externo e claro é representado pela cor branca. Mas e se entrando na Caixa formos convidados a perceber o que está claro? A Caixa de Som te traz para dentro pra revelar o que está ali, mas não é visto, não é escutado.

E assim montamos a instalação sonora Caixa de Som. Esse tempo/espaço de silêncio para provocar a escuta. Um aconchego sutil, mas notável. Não basta fechar os olhos, nosso corpo sabe onde estamos, sente o medo da observação alheia, vergonha, distrações que travam a mente e desviam a atenção. Um local, simples, onde se possa ficar sozinho, mas ao mesmo tempo amparado pela escuta da paisagem sonora.

Primeiro queríamos fazer um cubo de madeira, depois de papelão com esqueleto de madeira… Quando começamos a investigar mais ativamente esses materiais, decidimos que faríamos com estrutura de canos de pvc e capa de tecido, tipo uma "tenda". Muita mais prático de transportar e versátil. Montamos a estrutura cúbica de 1,80cm, encaixamos os canos, costuramos a capa sobre essa estrutura, colocamos um blecaute branco dentro da caixa, com chão branco feito de folhas de material emborrachado (E.V.A).

Inicialmente, experimentamos a instalação sonora com nossos colegas no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS. Nossa proposta: uma pessoa entra na caixa e fica 1 minuto em silêncio, apreciando a paisagem sonora e depois nos conta o que experimentou. Essas narrativas eram gravadas e comentadas posteriormente no grupo de trabalho. O poder que a Caixa de Som tem de gerar as condições de conforto possíveis para apreciar a paisagem sonora e o "deslumbramento" que essa experiência simples traz nos encantou! Parecia que as pessoas estavam leves. Um minuto de descanso? Um minuto de foco, de atenção em outra realidade? Um minuto de descobertas? Talvez tudo isso. O fato é que nos pareceu saboroso então queríamos continuar e milhões de outras

possibilidades se apresentaram, ideias possíveis para brincar com essa Caixa… sonora, visual, sensorial, plural.

Na universidade ainda convidamos os participantes do *Fórum Regional de Educação Infantil* a habitarem a Caixa de Som; os alunos do Curso de Extensão *Escuta: sonoridades poéticas em movimento;* e, fomos convidados a expor nossa instalação sonora para os estudantes do evento UFRGS de *Portas Abertas.* Nosso objetivo era testar a instalação sonora, observando, catalogando e escutando as narrativas expressas pelos participantes. Além disso, fomos empreendendo modificações estruturais na disposição das materialidades experimentadas ao longo das diferentes intervenções.

No presente momento, acabamos de realizar nosso primeiro encontro com os adultos e as crianças da primeira escola de educação infantil investigada. Em dia previamente definido à formação das professoras, experimentamos a Caixa de Som no pátio central da escola. Decidimos dispor de uma estante no espaço externo da caixa, onde os adultos liam um cartaz: “O que você diria a uma Caixa de Som?”, enquanto outro adulto escutava dentro do espaço interno da instalação. De imediato, as professoras destacaram o exercício de atenção à escuta provocado pela instalação: “eu senti,... tipo... **na obrigação de escutá**” (Luiza Karana, 2018); “uma Caixa de Som? Tô **com medo** desse bicho!” (Gabriela Dresch, 2018); “aqui dentro a gente **apenas escuta!,** lá fora não sei o que falar!” (Giuliana Pelegrin, 2018). Quando convidamos as crianças a viver a instalação sonora, algumas voluntariamente penetraram a Caixa de Som ficando em silêncio total, outras cantaram músicas do repertório escolar, outras ainda entraram e sairam da caixa produzindo diferentes sonoridades aleatórias, ruídos, sons onomatopéicos ou incisos rítmicos e melódicos.



Caixa de Som: Portas Abertas UFRGS, 2008. Foto: Augusto Vargas.

A estratégica metodológica de investigação da Caixa de Som no Ateliê Poético é a fenomenologia porque nos convoca a pensar acerca de como o humano se educa na imprevisível articulação com o mundo. Aqui não há sujeito, objeto ou coleta de dados. O pesquisador tem autoria e assume as implicações que a autoria de uma pesquisa requer. Dentro do enfoque fenomenológico, o fenômeno investigado é a música como dimensão poética de linguagem, estudada na concepção teórica do barulhar (LINO, 2010) isto é, da experiência indeterminada e imprevisível de brincar com sons.

A pesquisa encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, mas os resultados evidenciados na primeira escola investigada reforçam que o ponto de partida desse ensaio pode transformar a realidade na disponibilidade de estar à escuta para acolher e se nutrir da sensibilidade do humano que pulsa e emana outros: o ser-com (Nancy, 2006). O apetite das crianças pela exploração do som, do ruído e do silêncio é uma constante, exercício intenso de atenção, escuta e produção de sentidos.

Romper as inércias que nos impedem de explorar os mundos fruidos é desafiador. Habitar a Caixa de Som nos faz recordar elementos da paisagem sonora, eventos sonoros, sons fundamentais do percurso, tentando sublinhar narrativas, compor trajetos, expor sensações, soltando “segredos” velados do que não vemos, porque não se pode ver o que é de escutar.

O que pode um som no silêncio? O convite é um ato agregador onde o corpo entra em linguagem aproveitando a provocação de significar a co-existência no mundo. Assim, emerge a improvisação como ferramenta pedagógica prioritária à educação musical. Afinal, o som existe pelo movimento, pela presença de disponibilidade do corpo em tocar o mundo, ensaio de liberdade expressiva. É ressonância singular-plural. Vibra. Ecoa. Pelo sonoro nos conectamos, percebemos existências, escutamos o coletivo musical constituído e nos arriscamos a criar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e História**: ensayo sobre la destrucción de la experiência. 5 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HOYUELOS, Alfredo. Prólogo. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan; ESLAVA, Clara; POLÔNIO, Raquel. **Ritmos Infantiles**: tejidos de um paisaje interior. Temas de Infancia, 22. Barcelona: Editorial Octaedro, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-10.

LAROSSA, Jorge (Org.) **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Editora Autência, 2017.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. Campinas/SP: ANPED/Autores Associados, jan. / abr. 2002. p.20-28.

LINO, Dulcimarta Lemos. Corpos no som: ensaios de escuta. In: CAMARGO, Ieda (Org.). **Escola hoje** [recurso eletrônico] quem te define? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 63-75. Disponível em: http://www.unisc.br/edunisc. Acesso em 23 de junho 2018.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 81-88, set. 2010.

MARRA, Pedro Silva. Materialidades invisíveis: parâmetros sonoros como operadores analíticos em pesquisas acerca de sonoridades e sociedade. **Revista Transcultural de Música** Disponível em: http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/08a-trans-2015.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

NANCY, Jean-Luc. **A la escucha**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. Colección Nómadas.

NANCY, Jean-Luc. **Ser singular**. Madrid: Arena Libros, 2006.

NANCY, Jean-Luc. **El sentido del Mundo**. Buenos Aires: Editora La Marca, 2002.

OSTETO, Luciana Esmeralda. *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, mar. 2011.

PIRES, Maria Cristina. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância.** 2006. 107f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

RICHTER, Sandra. Jogar e brincar, potência do inútil. **Revista Pátio***,* Porto Alegre, v. 50, p. 1-6, jan. / fev. 2017.
WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade***.* Imago: Rio de Janeiro, 1975.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história da música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL : CAMINHOS A PERCORRER

Daniele Gomes Vasques
Creche Fiocruz
daniele.vasques@fiocruz.br

A avaliação na educação infantil deve servir de acompanhamento do desenvolvimento global da criança. Cabe ao Professor oferecer oportunidades para a interação com o meio físico e social, propiciando a construção do pensamento lógico, trabalhar os conteúdos, de acordo com o programa da instituição em que está inserido. Sem deixar de levar em conta a reflexão de sua prática, através debates com outros profissionais e diálogos com as famílias. Os instrumentos para reflexão prática pedagógica são planejamento dos conteúdos, observação, registro e posteriormente a avaliação.

O Professor deve ser o mediador entre crianças e objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, psicomotoras, cognitivas e sociais em cada uma delas.

A avaliação serve para instigar o professor a investigações sobre os comportamentos de cada criança, considerando suas características, ações e reações.

No processo avaliativo é importante que o Professor tenha claro que objetivo quer atingir, pois este é o ponto de partida para suas observações.

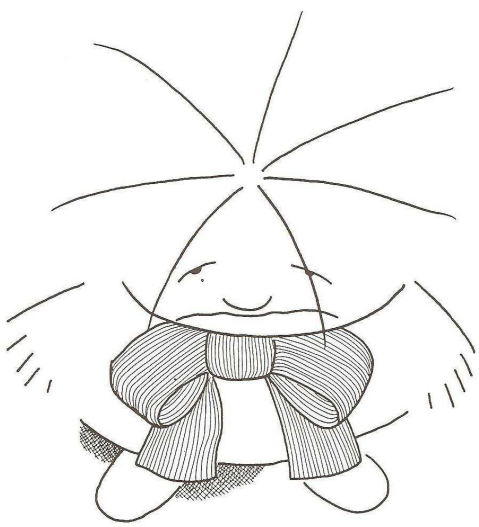
Nos últimos anos é possível perceber uma ampliação de discussões acerca da intencionalidade e significado da avaliação na Educação Infantil. Portanto se faz necessário buscar compreender e refletir a respeito desta temática e sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Pensar no planejamento, como uma posição conclusiva, relacionando-se diretamente com os objetivos propostos, pois é por meio dela que também vai se avaliar como está o alcance do que se espera.

Primeiramente, ao planejar, deve-se partir da análise da realidade da criança, da comunidade e da instituição, possibilitando a verificação dos limites, das possibilidades e das necessidades. E ao planejar na educação infantil, se faz necessário contemplar as seguintes dimensões: o educar, o cuidar e o brincar, além dos elementos da rotina. Portanto, compreendendo o ato de planejar como meio facilitador do trabalho docente, pretendeu-se conhecer e desenvolver essa prática amparadora. Desta forma, Jesus e Germano (2013), consideram que a teoria histórico-cultural articula as ideias que trabalham a interação da criança e o meio, ou seja, quanto maior a diversidade de contato com temas gerais, as crianças terão uma aprendizagem mais significativa, e essa aprendizagem irá ocorrer pela mediação do adulto facilitador. Ao se considerar o adulto como mediador do processo de aprendizagem, coloca-se em discussão a atenção que

todo professor precisa ter, pois, para exercer a sua prática, o docente precisa reconhecer os conteúdos a serem ensinados, além de buscar uma didática com recursos diferenciados e facilitadores, para que a compreensão ocorra de forma integral para todas as crianças.

Planejar é traçar, delinear, programar, elaborar um roteiro na tentativa de desenvolver conhecimentos de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Por isso não é algo que se encontre pronto, como uma receita de bolo. Ao contrário, o planejamento é flexível e, como tal, permite ao professor repensar, revisando e buscando novos significados para sua prática pedagógica. Nesse sentido, o planejamento assume um papel reflexivo, pois, a partir desse meio, o professor pode se orientar, definir sua proposta, avaliar-se e pensar na avaliação do grupo.

Quando a criança não é ouvida e considerada no planejamento do professor, é como se ela fosse vista de cima. Essa ideia está representada na imagem número 01 (TONUCCI, 1997, p. 06).



(1973) A criança: aquela que é sempre vista de cima

A criança aprende interagindo com o objeto de conhecimento-linguagem e a professora aprende com a criança pela interação dela com o objeto. Sendo assim, a professora e a criança precisam ser cúmplices e parceiros, pois quanto mais perto um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro e sobre convivência. Ao propor atividades é preciso que os professores conheçam as crianças e verifiquem o que elas conseguem fazer e em que situações precisam de mais estímulos. Sendo assim, as atividades deixam de ser meros passatempo ou uma forma de mostrar para a coordenação e/ou famílias que foi realizado um bom trabalho. É fundamental refletir e potencializar as práticas que irão contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

É necessário estar atento às situações significativas, fazendo observações, aguçando curiosidades, respeitando a diversidade do grupo e ouvindo as crianças.

Ouvir o que falam entre si e o que conversam ou perguntam para o professor. Por isso, “a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa.” (Ostetto, 2002). O professor precisa olhar a criança real, para conhecê-la e traçar os projetos, pois “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada. É buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (Vasconcellos, 1995, p. 42). Planejar na educação infantil é envolver as crianças em atividades e situações de aprendizagens desafiadoras e significativas, estimulando a exploração e a descoberta, sobre o mundo e o meio social e físico. Essas explorações são intermediadas com interações qualificadas que se dão entre adultos e crianças, entre as crianças e ambos com o meio.

Planejamento e avaliação necessitam trabalhar juntos, tornando um veículo essencial e facilitador deste processo. Ambos devem ser flexíveis para que cumpram o papel de acompanhar o desenvolvimento, considerando as características evolutivas da criança em seu ambiente escolar.

Segundo a visão de Meyer:

> Observar é direcionar o olhar, estudando a si próprio (exercitando a nossa auto-avaliação), o contexto (a escola e a comunidade), o grupo (as relações entre a turma) e cada criança, à luz da teoria que nos inspira. É através do registro de nossas observações e do planejamento que estruturamos nossa reflexão. (MEYER, 2003, p. 119-120)

A observação auxilia ao Professor no ato de avaliar a criança por estarem sempre juntos, interagindo nas atividades e rotinas do cotidiano escolar. A percepção de Professor deve ser cuidadosa, minuciosa, devendo evitar preconceitos ou discriminações. O Professor precisa de disponibilidade para uma reflexão constante sobre suas observações e registros, cabendo a ele ter um caderno ou pasta de fichamento onde possa realizar suas anotações diárias.

Cada momento da vida de uma criança é altamente significante e precedente das próximas conquistas. A criança sempre estará no seu “melhor” momento, enquanto ser inacabado, buscando diversas respostas para entender e assimilar as situações. Assim, cabe ao Professor estar consciente do importante papel que desempenha na Educação Infantil.

O surgimento da questão da Avaliação na Educação Infantil inclui-se na histórica discussão sob as concepções dada a estas instituições: assistencialista, de “guarda” ou educativa. Segundo alguns estudos a exigência do processo da avaliação vem surgir, propriamente dita, como um elemento de pressão das famílias de classes sociais altas por uma política verdadeiramente pedagógica. Assim, a Avaliação na Educação Infantil se dá pela pressão e controle sobre a Creche / Pré-Escola e profissionais, visto que seria necessário comprovar o trabalho pedagógico que vinha sendo realizado.

A questão da avaliação na educação infantil convive hoje, com a perspectiva de controle disciplinar da turma, iniciada nos anos 1970. No entanto, essa perspectiva está evoluindo, integrando as preocupações nas políticas públicas, e vem sendo discutida por muitos profissionais da educação, pois, a avaliação é

uma prática recorrente na Educação Infantil, de extrema importância, que acontece diariamente e com sentidos diversos (OLIVEIRA, 2010).

A legislação brasileira aponta a avaliação na Primeira Infância como ponto fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como podemos constatar no Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que é um documento que serve como referência para a prática do professor, a observação e o registro são citados como os principais instrumentos de acompanhamento e avaliação:

> (...) a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p.59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013), documento de caráter mandatório, coloca que a o planejamento, a avaliação, a observação e o registro, também são aspectos do mesmo processo, a prática pedagógica:

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 100).

Luckesi (2008) evidencia sobre a prática educativa escolar ser direcionada por uma *"pedagogia do exame"*. É possível perceber que as instituições de educação infantil sofrem a influência deste modelo da *"pedagogia do exame"*, absorvendo práticas dos métodos avaliativos do ensino regular. Encontramos casos de crianças que frequentam a pré-escola e realizam "provas" ou "testes" de seleção para o ingresso no 1º ano de escolas regulares de ensino. Mas, se a pré-es-

cola não constitui-se um pré-requisito obrigatório para acesso ao fundamental. Tais procedimentos podem ser considerados “errôneos”.

A Avaliação não pode e nem deve ser entendida como um momento ao final do percurso (ao final dos semestres, como geralmente é feito nesta faixa etária), onde se verifica se a criança alcança certos objetivos, já delimitados em “lista de comportamentos ou capacidades”.

Como salienta Hoffmann:

> Os registros de avaliação deverão resguardar a singularidade da história de cada criança e do acompanhamento dessa história construída a partir de suas vivências no grupo. (HOFFMANN, 2000, p. 32)

As crianças, desde muito pequenas, elaboram conhecimentos e constroem a sua personalidade nos múltiplos espaços de sua vida. Quando pensa-se em avaliação, uma das primeiras impressões a que ocorre é de algo que vai dizer se é ou não capaz. Não é papel do professor de Educação Infantil medir o conhecimento das pequenas crianças, comparar suas capacidades ou julgar suas atitudes. É necessário que se faça uma observação e análise de todo processo realizado pela criança na escola. Tais observações precisam ser registradas sistematicamente e levadas à discussão por toda a equipe envolvida no trabalho escolar, sendo necessário criar espaços para que os profissionais envolvidos com as crianças conversem sobre o desenvolvimento de cada uma e do grupo.

Os estudos realizados enfocam que o processo avaliativo na área da educação infantil deve acontecer através de registro constante da criança e do grupo como um todo, sem rotular a criança, voltando, verificando e questionando sempre que necessário. A avaliação, quando bem aproveitada, pode fornecer dados importantes para os profissionais envolvidos sobre cada criança e sobre o seu trabalho.

Por conseguinte:

> As crianças apresentam maneiras peliculares e diferenciadas de vivenciar as situações, de interagir com os objetos do mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de forma aceleradíssima. (HOFFMANN, 1999, p. 77)

Concordando com Hoffmann (1999) acredito que é necessário observar, investigar e acompanhar detalhadamente o desenvolvimento da criança: seu modo de agir, suas brincadeiras, suas expressões, sem analisar, julgar ou rotular a criança. Hoffmann aponta dois princípios para delinear sua proposta de avaliação na educação infantil: *“observação atenta e curiosa das manifestações da criança; e reflexão sobre o significado dessas manifestações em termos de necessidades de desenvolvimento”.*

Em “A Matemática na Educação Infantil” (1996), Smole abrange a questão da avaliação nesta faixa etária (zero a seis anos), anexando aos dois princípios de Hoffmann (1999) um terceiro: *“tentar refletir sobre o perfil das inteligências de cada aluno e buscar alternativas para as dificuldades, visando sempre à harmo-*

nia no espectro". Observa-se que os três princípios se completam, o que certamente contrariaria qualquer possibilidade de classificações. A avaliação é um elemento indissociável do processo educativo; um conjunto de ações que têm como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

Freire (2001) e Hoffmann (2000) descrevem relatórios subjetivos, sendo essencialmente contrária a uma concepção de julgamento de resultados, pois não valoriza as formas peculiares da criança de 0 à 06 anos, do vivenciar situações, de interagir com o mundo e construir seu próprio conhecimento.

Smole ainda complementa a questão da avaliação, citando:

> Enfocar o processo avaliativo das crianças, para atender às suas solicitações e não assumir uma prática que desconsidera verdadeiramente a criança em suas necessidades e privilegia apenas o registro endereçado aos pais. (...) Por esse motivo, pensamos que os registros devem ser feitos, ao longo de todo processo. (SMOLE, 1996, p.43)

Mas percebe-se que hoje os significados da avaliação para algumas instituições são meramente de apresentar resultados aos pais ou por seguir normas, embasadas em uma listagem de comportamentos esperados para a faixa etária de zero a seis anos, elaborados em gabinetes de supervisão, como por exemplo, os aspectos listados:

- Aceita o limite do adulto;
- Identifica cores primárias, secundárias e terciárias;
- Relaciona-se bem com as outras crianças;
- Atenta-se às histórias infantis.

Aparecendo, estes nos registros das crianças como aspectos a serem classificados pelos profissionais em escalas, como: sim, não, atingiu, não atingiu, em desenvolvimento e outros. O que desconsidera a criança como ser único, principal de suas necessidades concretas e desfocalizando-a na reflexão real sobre suas ações. Privilegiando, assim, somente um registro aos pais, para que percebam que o trabalho pedagógico está caminhando, ou melhor, está sendo trabalhado.

Observar, anotar, replanejar, envolver as crianças nas atividades e brincadeiras propostas, percebendo como elas constroem seus conhecimentos podem levar o Professor a uma avaliação precisa e abrangente.

Quanto à nomenclatura dos registros apenas Smole (1996) cita que isto acontece em decorrência das metas educacionais adotadas por cada instituição, podendo acontecer por meio de relatórios de avaliação, relatórios de acompanhamento, fichas de observações e da organização em portfólios.

É notório que o processo de avaliação não é o fim de toda problemática, mas o começo de tudo, sendo necessário que os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança de 0 à 05 anos reflitam sobre o agir e o pensar na

Avaliação, que possam perceber e captar a essência deste momento. Momento este que não deve e nem pode ser resumido ao final de um processo. Sendo rico, prazeroso e necessário a sistematização de anotações sobre a criança ao longo de todo este processo, planejando, investigando e questionando.

O mais importante a ser enfatizado, é quanto a questão do não registro constante do desenvolvimento global da criança, que alguns profissionais insistem em tomar como práxis em suas rotinas, acreditando que tudo que precisa para realizar a avaliação é a memória. O que leva a uma avaliação nem sempre verdadeira ou pobre, com frases iniciadas, como: Na rodinha fala.... ; No parquinho gosta de brincar de.... ou No momento das refeições.... .

Refletindo através de minhas leituras, recordei-me dos momentos que escrevi as avaliações dos meus alunos e o quanto foi importante e crucial ter em minhas mãos um material fascinante, e até mesmo de recordação de momentos engraçados. Lembrei-me de o quanto fica rico e absolutamente, individualizado, com traços marcantes e peculiares de cada criança.

Assim sendo, meu ponto de enfoque é buscar reflexões sobre o processo de registro escrito do professor no dia a dia. Tal qual defende Hoffmann:

> É necessário, igualmente repensar o significado dos registros (ou relatórios) de avaliação. (...) Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças em seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações frequentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao professor para ajudar a ampliar suas conquistas. (HOFFMANN, 1999, p. 97-98)

Justifico o presente no que tange o registro escrito como recurso metodológico que auxilia o professor a conhecer o processo de aprendizagem / desenvolvimento das crianças, percebendo seus avanços na apropriação do conhecimento. A utilização deste instrumento torna o professor mais seguro no ato de avaliar, pois possibilita ao mesmo refletir sobre sua prática, ressiginificando-a. As questões que aponto por esta pesquisa são:

- Para que registrar?
- O que registrar?
- Como registrar?
- Esses registros embasam a construção do Relatório de Acompanhamento da Criança?

A avaliação na educação infantil deve servir de acompanhamento do desenvolvimento global da criança. Cabe ao professor oferecer oportunidades para a interação com o meio físico e social, propiciando a construção do pensamento lógico, trabalhar os conteúdos, de acordo com o programa da instituição em que está inserido. Sem deixar de levar em conta a reflexão de sua prática, através debates com outros profissionais e diálogos com as famílias. Os instrumentos

para reflexão prática pedagógica são planejamento dos conteúdos, observação, registro e posteriormente a avaliação. Refletindo com Meyer:

> É preciso escolher um caminho, mas não apenas para se deixar levar. É preciso ter um sentido nas escolhas, para não correr o risco de não chegar a lugar algum. (MEYER, 2003, p.124)

No processo avaliativo é importante que o Professor tenha claro que objetivo quer atingir, pois este é o ponto de partida para suas observações.

A observação e o registro são os principais instrumentos de acompanhamento e avaliação na Educação Infantil. Na creche há diversas formas possíveis de se registrar as observações direcionadas às crianças, porém nem todas assumem a função avaliativa. Pode-se citar como as mais recorrentes: as anotações por escrito, fotografias, filmagens, gravações em áudio e as produções das crianças. Essas formas de registros podem ser feitas em cadernos de registros, pautas de observação, fichas sobre a rotina da criança na creche, agenda ou cadernos de recados para as famílias, relatórios individuais ao da turma, portfólios, álbuns, arquivos digitais e exposições para a apreciação da comunidade.

A importância de registrar sistematicamente as observações é para o professor, um facilitador do acompanhamento das diversas situações de desenvolvimento das crianças e para cumprir as responsabilidades docentes que, são inúmeras, tais como: entregar dados, relatórios ou pareceres à equipe gestora e às famílias, para tratamentos médico e terapêutico, muitas vezes solicitados pelos especialistas, ao Conselho Tutelar, Poder Judiciário ou até programas governamentais. Sendo assim, o professor não pode se valer apenas das suas lembranças, o que prejudicaria até mesmo a veracidade das informações. Partindo dessa premissa, convidamos professores e professoras a dialogar sobre as inquietações provocadas pelo tema “avaliação na educação infantil”. E a refletir acerca de dúvidas sobre:

- Como observar as crianças?
- Quais instrumentos utilizar para registrar essas observações?
- Como o acompanhamento do desenvolvimento possibilita avaliar as aprendizagens das crianças que frequentam a creche?

Ao assumir uma postura investigativa e reflexiva, o professor passa a fazer uma leitura da sua prática em busca de entendê-la e transformá-la contribuindo assim com a sua formação e desenvolvimento profissional. Pois, a observação, o registro e a reflexão são processos inseridos na proposta pedagógica na Educação Infantil, onde o professor avalia seu trabalho constantemente.

A observação auxilia ao Professor no ato de avaliar a criança por estarem sempre juntos, interagindo nas atividades e rotinas do cotidiano escolar. O professor precisa de disponibilidade para uma reflexão constante sobre suas obser-

vações e registros, cabendo a ele ter um caderno ou pasta de fichamento onde possa realizar suas anotações diárias. Como salienta Kramer:

> Cada professor tem um caderno de observações da turma, onde registra livremente os acontecimentos novos, as conquistas e/ou mudanças de determinadas crianças, além de anotar algumas interpretações sobre suas próprias atitudes e sentimentos. (KRAMER, 2002, p. 97)

Mas como registrar? Não existe uma regra, ou receita. O registro é marca individual de cada professor, pois não é algo burocrático que deve seguir uma regra, mais algo especial onde estarão registrados acontecimentos, fatos discussões da vivência diária em sala de aula e do trabalho do professor. No espaço educacional o registro é, para o professor uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou os diários dos adolescentes, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões.

Quanto ao diário do professor, num âmbito da prática pedagógica, vai muito além disso: constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo dos avanços do próprio professor. O registro é uma documentação para si próprio e para o grupo dos alunos que coordena, diz respeito a sua particular vivência. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle, de qualquer coordenador ou supervisor. Registrar o cotidiano não é brincadeira! Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. É ao contrário comprometer-se com a própria prática, comprometendo-se com a coerência de uma prática que vai refletida num processo de formação permanente.

Cada momento da vida de uma criança é altamente significante e precedente das próximas conquistas. A criança sempre estará no seu “melhor” momento, enquanto ser inacabado, buscando diversas respostas para entender e assimilar as situações. Assim, cabe ao professor estar consciente do importante papel que desempenha na Educação Infantil.

Ação do registro escrito na educação infantil necessita ser redimensionada e compreendida em sua especificidade. O professor deve ser o mediador entre crianças e objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, psicomotoras, cognitivas e sociais em cada uma delas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578- norma-pl.html Acesso em 24 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. – 14. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jessica. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil**. Disponível em http://www.uel.br. Acesso em 15 jun. 2018.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. – 10. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRAMER, Sonia (org.). *Com **a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil***. São Paulo: Ática, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: projetos em educação Infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de, MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas... A prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____ . **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e
projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

CONVERSAS COM E SOBRE O TEMPO: RUPTURAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariane Inês Ohlweiler
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
mariane_ohl@yahoo.com.br

Francine Nara de Freitas
Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Mágico

INTRODUÇÃO

São exatamente 6h20min de uma segunda-feira de início de outono, em que o sol tende a aparecer. Os portões da escola se abrem e em seguida as primeiras crianças começam a **chegar**, juntamente com as professoras. Um dia aparentemente como os outros, em que a rotina de trabalho com as crianças pequenas começa a ser desenhada.

Todos já sabem que de agora em diante, até a hora do café teremos o momento do **brincar livre** (ou quase livre), em que na maioria das vezes as professoras escolhem uma ou duas caixas de brinquedos e colocam à disposição das crianças, para que os explorem de acordo com os seus interesses. Mas há também o brincar livre de "verdade" (como dizem as crianças), em que se pode escolher as caixas, ou os brinquedos e demais materiais estão ao alcance de quem deseja brincar.

Neste momento isenta-se a preocupação de misturar tudo e de deixar a sala em desordem, crianças e adultos se envolvem no brincar livre e exploram de diferentes maneiras o que lhes é oferecido, pois nesse contexto o brincar é percebido com outros olhos e ninguém se preocupa em deixar tudo arrumadinho, encaixotado e etiquetado. A suposta desordem pode ser compreendida como potência de ação e travessias de pensamentos. São momentos de conexões entre aqueles que brincam e se entrelaçam entre si, constituindo assim um brincar repleto de interferências que fogem à linearidade de um brincar mecânico e esquematizado.

Enquanto três crianças brincam de salão de beleza, outras duas cozinham pratos inusitados com animais, legumes e papeis picados que representam algo que nem elas sabem bem o que é. No canto direito da sala, um pequeno grupo monta pistas de carros e um berço com tocos de madeira em que são colocadas três bonecas. Logo ao lado três meninos estão fazendo compras de roupas e telefones portáteis. Um contexto complexo de compreensão para quem acaba de chegar na sala e começa a observar tais acontecimentos, pois não se sabe o início, o meio e o entre meio de tais brincadeiras.

Esse “não saber temporal”, ou ainda, a inexistência em relação a uma preocupação imediata sobre a sequência de atividades dentro de uma lógica linear do tempo é típico das crianças, e poderíamos nesse instante nos remeter à nossa infância, a um tempo em que também éramos desprovidos em certa medida do imperativo temporal que hoje tão fortemente coordena nossas ações.

Com esta breve introdução inserimos o leitor no espaço onde se desenrolou a pesquisa cujo recorte de dados trazemos na sequência. O presente texto tem como temática central a rotina institucional de escolas de Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas propostas pelos professores inseridos nesta etapa da Educação Básica. A partir dos conceitos de tempo de Norbert Elias, de práticas discursivas de Michel Foucault e de nômade em Gilles Deleuze, procuramos problematizar os modos como tem sido instituída a rotina escolar e os movimentos que alguns professores tem procurado realizar para provocar pequenas rupturas no tempo espaço escolar.

CONVERSAS COM E SOBRE O TEMPO: INTERLOCUTORES DE UM DIÁLOGO

Conforme anunciado, elegemos três autores em especial para o referencial teórico deste trabalho. Então, para começo de “conversa”, falaremos sobre o tempo com um autor que se debruçou sobre este conceito salientando a construção social implicado ao mesmo, Norbert Elias. E é como um construto social que nos referiremos ao tempo para problematizar e pensar sobre como nos relacionamos enquanto sociedade e instituições educacionais com este fator que tanto influencia nossas ações.

Não há como negar que um ritual de inserção social é imposto às crianças assim que nascem: o de incorporar e adequar os seus horários de sono para o turno da noite. Ou seja, mesmo que o bebê recém nascido durma muito durante o dia, espera-se que já nas suas primeiras semanas “não troque o dia pela noite”, ou seja, que privilegie a noite como período ideal para sonos mais longos. Ao crescer a criança vai se “familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p. 14).

E, a partir do momento que a criança adentra o espaço da Educação Infantil verá suas ações diretamente delimitadas ao fator tempo. Sabemos e ressaltamos que de fato a rotina constitui-se como um elemento essencial de organização e desenvolvimento cognitivo para as crianças, não estamos portanto negando o aspecto favorável à inserção das crianças em horários destinados para diferentes atividades que se desenrolam nas escolas. Inclusive Elias (1998) destaca o quanto o relógio permite a regulação social dos comportamentos dos grupos. O que tensionamos no presente trabalho são as construções sociais atreladas a estas regulações. Construções estas que se naturalizam de tal forma que rapidamente as incorporamos.

Segundo Elias (1998): “O tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (p.17). Em outras palavras, incorporamos

formas de agir, viver e interagir que dizem respeito aos modos como nossos grupos sociais e culturais lidam e significam o tempo. No que diz respeito às escolas de Educação Infantil, desde os seus primeiros passos no contexto histórico brasileiro, elas se enquadraram em uma lógica temporal atrelada ao mercado de trabalho, mais especificamente à inserção das mulheres no mercado de trabalho. E atualmente não diferimos muito disso, ainda mais se compararmos os horários de atendimento das escolas no Brasil em relação a outros países. Ou seja, o atendimento na escolas de Educação Infantil corresponde cada vez mais às demandas dos responsáveis das crianças e não propriamente às necessidades das crianças, no sentido de atentarmos para o tempo extenuado que algumas passam no espaço escolar.

Ao debruçar-se sobre a relação entre o tempo e a escola, Cavaliere (2006, p. 94) afirma que:

> [...] lidar com o tempo de escola — ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo— não é mero acerto técnico, e sim uma ação com implicações político-culturais de grande alcance. Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita, e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar.

Ou seja, já há uma série de elementos externos às instituições escolares que operam como fatores de organização da rotina escolar, e claro, esta também constitui-se como um elemento de reorganização para a dinâmica de muitas famílias, mas o contrário é mais comum, ou seja, a escola “adapta-se” às demandas sociais e familiares.

Mas independentemente dos fatores externos que imperam, há ainda uma lógica temporal interna de todas as instituições, as quais dependem de um jogo tênue de agrupamentos e organização dos espaços. E nesse quesito nos aproximamos da noção foucaultiana de práticas discursivas.

Para Foucault (2008), era importante mostrar como se constitui “uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e outros” (FOUCAULT, 2008, p. 218). Talvez nosso leitor se pergunte a qual “saber revolucionário” estamos nos referindo. Nesse caso, não se trata propriamente de um saber inédito, mas no sentido das pequenas rupturas que são viabilizadas em espaços por vezes um tanto engessados.

Foucault (2008, p. 205) sinaliza que ao mesmo tempo em que, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Ou seja, estamos diretamente implicados em práticas discursivas e estas estão enredadas em saberes, os quais podem ser prévios às práticas discursivas neles implicadas ou podem constituir novos saberes.

Assim com os currículos das instituições escolares de Educação Infantil são

constituídos por práticas discursivas diversas, há também a constituição da noção do tempo como discurso. E quando o tempo assume o centro da prática pedagógica alguns perigos podem se compor na rotina dos professores ao pensarem os planejamentos de aula: “não tenho mais tempo pra nada!” “Fala pra tua mãe te ensinar a trocar de roupa, porque eu não tenho tempo para isso aqui na escola!” “Vamos João! Coma logo! Não temos a manhã toda para ficar no refeitório!”. Discursos imbricados de descontentamentos, responsabilidade familiar, pressa, compromisso com o ensinar, entre outros. Para Foucault (2012),

> O discurso nada mais é do que a reverberação de uma vontade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2012, p. 45)

Para o referido autor, os discursos tramados nos mais diferentes tempos e espaços são produtos de saberes, constituídos por cada sujeito, que os produz e por eles é produzido. Ultrapassa os limites de apenas pronunciar palavras e passa a tornar-se uma maneira de expressar desejos e lutas na produção de verdades; opera com a noção do que é normal e anormal, bom ou ruim, ou seja, coloca em alguma forma o sujeito ou objeto inventado por ele, sendo caracterizado portanto como um conjunto de forças e verdades e diferencia-se de reprodução de falas, pois inventa e produz realidades.

No sentido da produção e criação de realidades, nos embasamos na concepção de Gilles Deleuze, que ao se referir ao conceito de nômade relaciona este ao pensamento, e o compreende como:

> [...] um pensamento sem imagem, um pensamento caracterizado como nômade: não lhe interessa os pontos de chegada ou de partida, mas sim os trajetos que percorre. É neste sentido que podemos falar de uma desterritorialização incessante do pensamento não sobre as essências, mas sobre uma multiplicidade de acontecimentos que saltam do estado de coisas. Em uma sentença, o pensamento nômade é aquele que surge do encontro com o impensável, com o imprevisto, sem que esteja remetido a uma experiência vivida ou representada, mas é conduzido apenas pela criação, pelo advento do novo. (CUNHA, 2014, p. 59).

Como o novo pode emergir na rotina do espaço da uma Escola de Educação Infantil? Talvez com os movimentos de corpos livres que transitam pela sala e constituem-se em diferentes linhas de pensamentos e criação, pois a fantasia e o imaginário adquirem forças enquanto o brincar acontece. Linhas de vida e de movimento. Para Deleuze e Guattari (1996) existem três linhas de vida: molares, moleculares e de fuga. As linhas duras – molares – estão presentes em toda parte e existem como maneira de controle e garantia das identidades. As moleculares são também de segmentaridade, operam como o rizoma e fragilizam o sistema, as identidades, a partir da fissura, em movimento de micropolítica.

As linhas de fuga ou de ruptura fazem vazar o sistema. Por mais duro que seja, sempre poderá escapar. Os mesmos autores dizem ainda que:

> Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí "literalmente", de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranqüila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 70).

Linhas diversas que no contexto escolar se misturam umas às outras, produzindo a rotina, a liberdade no brincar, o riso diante de uma cena engraçada, a identidade da turma, a discussão durante a roda de conversa, o ritual em fazer filas antes de sair da sala... Enfim, práticas que atravessam intensa e diariamente o cotidiano.

E assim a aula vai seguindo em seus movimentos, perpassando por diferentes linhas que constituem a organização e a rotina da escola, pois voltando ao momento do brincar livre, cabe lembrar que após este é chegada hora da **higiene pessoal** com o lavar das mãos para em seguida **tomar café** e escovar os dentes. Tempo esse destinado à organização, sendo de grande importância no cotidiano das crianças pequenas, pois de modo geral estão em processo de aprendizado de tais hábitos. Linha que se endureceu e precisa seguir o ritual, direcionar os pensamentos e ordenar os movimentos dos corpos em pequenos direcionamentos: coloque sabonete nas mãos, abra a torneira, lave, feche bem a torneira! Isso! Feche bem, pois não podemos desperdiçar água!

Ordens ou combinados? O que essas palavras teriam em comum na Educação Infantil? Ou seriam sinônimos? Direcionamentos realizados pelas e entre as crianças e os adultos de modo a manter a ordem, a ritualizar o corpo a se manter parado, sem chorar, sem quebrar, sem correr, sem gritar, sem gargalhar alto, sem isso e sem aquilo. Corpos de crianças comandados por vozes disciplinares que, ao longo do tempo realizam movimentos naturalizados de autodomínio. Para Foucault (2013),

> O corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. (FOUCAULT, p. 149).

Corpo disciplinado a seguir orientações que se naturalizam com o passar do ano escolar, pois as crianças aprendem o que e quando executar tais ações, elas sabem como funciona a rotina e de modo geral, procuram obedecê-la. Por vezes, algumas delas rompem com esta lógica de organização do corpo, mas sem demora sofrem as consequências deste desvio. Manter o corpo em ordem

e privá-lo do movimento e da continuidade do pensamento, está distante dos desejos de expressão que por vezes se espera no trabalho na Educação Infantil. Têm-se falado muito em olhar para as crianças pequenas como potentes, criadoras e repletas de diferentes linguagens, assim como já dizia Malaguzzi (in) Edwards (1999):

> "A criança
> É feita de cem.
> A criança tem
> Cem mãos
> Cem pensamentos
> Cem modos de pensar
> De jogar e de falar.
> Cem sempre cem
> modos de escutar
> as maravilhas de amar.
> Cem alegrias
> Para cantar e compreender.
> Cem mundos
> Para descobrir.
> Cem mundos
> Para sonhar.
> A criança tem
> Cem linguagens
> (e depois cem cem cem)"

Nesse sentido, deixamos de lado a criança que é feita de "sem", para potencializarmos a criança feita de "cem". Diferença pertinente de uma palavra que tensiona as práticas pedagógicas de muitas escolas, pois quando se priva (sem) os pequenos das alegrias, desejos, necessidades e desesperos, se joga fora as diferentes formas de expressão (cem) e aos poucos vão se produzindo modos de invenção da criança e da infância. Temos ainda o contexto daquelas instituições que estão em transição entre as duas palavras (sem e cem) e em seus cotidianos percorrem caminhos que podem oscilar a todo instante entre uma escolha e outra.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir de um recorte de dados produzidos em uma pesquisa com o uso de cartografia, analisamos brevemente algumas situações, falas e elementos que compõem o dia a dia de uma escola de Educação Infantil pública localizada em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul/Brasil.

Nessa perspectiva de perceber a criança como ser potente, foi produzida uma pesquisa cartográfica em que as relações das crianças com a escola tomaram diferentes rumos, até mesmo durante as **atividades dirigidas**, pois a professora permitia que fissuras acontecessem na rotina escolar, se deixando afectar pelos acontecimentos do cotidiano. Uma pesquisa cartográfica é um método criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), em que tudo pode acontecer como um mapa aberto a novas conexões e multiplicidades, onde tudo pode ser reco-

nectado e modificado constantemente. Para Costa (2014), o pesquisador que se aproxima desse método precisa sair do lugar:

> Sair do lugar não é simplesmente se deslocar; envolve outro tipo de deslocamento. Trata-se de um deslocamento das ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do "é assim mesmo", do óbvio, sem surpresas, do que parece estar desde sempre já dado. Em outras palavras, trata-se de um deslocamento do olhar. O cartógrafo precisa necessariamente ter uma sensibilidade suspeita, precisa ter algo que, embora pareça muito comum, é cada vez mais raro: uma genuína curiosidade (COSTA, 2014, p. 74).

Como pesquisadoras cartógrafas, nos aproximamos da prática pedagógica de uma professora que atuava em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada no interior do RS, na intenção de acompanhar seus movimentos em relação ao currículo escolar. No entanto, durante as observações algo nos surpreendeu:

> *Uma chegada à Escola 30 minutos antes do horário combinado com a professora e uma recepção calorosa me foi oferecida. "Que bom que tu vieste mais cedo! Queria que tu visses como eles se organizam, quando acordam...". Minhas observações e acompanhamentos estavam voltados à professora, mas, ao ouvir "queria que tu visses como eles se organizam", algo me afetou.*
> *Os movimentos da professora no currículo apresentavam-se como atravessamentos das produções das crianças, ou ao contrário, ou ambas as possibilidades. O fato é que as misturas aconteciam: de crianças, professora e currículo. E nesta tarde ouvi as crianças. Fechei as cortinas da cena em que a professora atuava e abri outras para compor com as crianças o cenário daquele momento. Vi pelas/nas crianças algumas atuações da professora.*
> *Ao acordar, por volta das 14h, algumas crianças foram questionadas se queriam continuar dormindo. A maior parte delas respondeu que não e foi levantando e guardando seus objetos, como travesseiro e ursinhos. Algumas delas acordavam e ficavam sentadas em seus colchões, até que a vontade de fazer algo os cutucava e só então se moviam. Outras, com as energias renovadas, abriam os olhos e falavam o tempo todo enquanto realizavam seu ritual de organização pessoal. Em seguida, iam ao banheiro, lanchavam, escovavam os dentes e, ao voltarem para a sala, escolhiam o brinquedo ou jogo desejado.*
> *Recorte do diário de bordo – 11/05/2015*

Atividades dirigidas e rotina que foram quebradas pela linearidade, pois as crianças não estavam submetidas ao tempo coletivo, ou seja, cada uma delas se organizava de acordo com seus desejos e necessidades no momento, sem precisar esperar que todos acordassem para organizar os pertences; que fossem no banheiro e lanchassem todos juntos. O tempo estava aprisionado pelas crianças e não pelo relógio de parede ou organização escolar.

Diferente do excerto descrito acima, outros modos de organização do tempo, também se configuram durante a realização de atividades dirigidas e de rotina em muitas instituições escolares, pois geralmente as crianças têm um tempo

determinado para se alimentar, pois o **almoço** dura em média 20min e posteriormente é seguido do **sono**, interrompido por volta das 13h30min.

Imagina-se que em geral, os professores estejam preocupados com a aprendizagem e procuram, pelo ensino, movimentar o pensamento das crianças. Para que isso aconteça de maneira "satisfatória", muitos deles planejam cada momento a ser proporcionado no cotidiano escolar.

Desse modo, os professores observados tornaram a rotina da Educação Infantil demarcada pelo tempo limitado da alimentação e pela privação de continuar dormindo quando o sono domina o corpo. Sugerimos alguns excertos de rotina escolar, frases muito comuns no dia a dia de instituições de Educação Infantil: "Pare de desenhar para se alimentar". "Pare de se alimentar para ir ao pátio". "Saia do pátio para arrumar a cama". E o desenho? "Guarde-o para outro dia" – dia esquecido que passará a existir novamente quando outro desenho será iniciado. Escolhas feitas a partir de um planejamento que precisa ser seguido. E a criança adapta-se à escola. Deixa na mochila colorida suas vontades, seu cansaço, sua tranquilidade em comer, seu prazer em desenhar só mais um pouquinho, e passa a viver uma vida na escola que escolariza – vida essa que demora a terminar.

CONCLUSÃO OU "PARA SEGUIR PENSANDO"

Embora para este trabalho tenhamos escolhidos excertos de situações potentes, que permitem a "recriação" da rotina e do tempo escolar, os exercícios cartográficos do estudo cujo recorte trazemos aqui, demonstram que embora a rotina seja considerada como algo necessário ao ambiente escolar, esta por vezes se sobrepõe às ações produtivas no cotidiano das crianças, no sentido de haver uma lógica hierárquica e predominante em relação ao tempo que se sobrepõe aos aspectos de qualidade de ações pedagógicas potentes. Da mesma forma, embora os professores de Educação Infantil nomeiem questões relativas aos diversos usos possíveis dos espaços e tempos, as instituições tendem a regrar estes de tal forma que poucas são as brechas que possibilitam rupturas ou modos outros de tensionar o tempo e os usos dos espaços a ele atrelados.

E dessa forma a realidade da rotina escolar é produzida por discursos e práticas que aprisionam em si e no tempo a chegada da criança na escola, o seu brincar livre, a higiene, a alimentação, as atividades dirigidas, o sono, tudo o que viveu durante a tarde, até a hora de sua **saída** da escola, naquele mesmo dia de outono, com o sol despedindo-se e na certeza de que no dia seguinte teremos escola novamente!

Ou seja, seguimos limitando ações e as práticas pedagógicas continuam sendo diariamente permeadas pela lógica do tic tac, pela prisão de uma hora para chegar e para sair, de um tempo delimitado para comer e de cobranças incessantes de um ritmo que todos devem incorporar o quanto antes, afinal, não há tempo a perder.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Em busca do tempo de aprender. In: **Cadernos CENPEC**, n. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 91-101, 2006. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/130/162 Acesso em 12 jan. 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, mai./ago.2014. ISSN 1983-7348. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav>. Acesso em: 13 jan. 2015.

CUNHA, Carlos Fernando Carrer da. Gilles Deleuze e o Pensamento Nômade: A Máquina De Guerra Primitiva. In: **Anais da VIII Semana de Orientação Filosófica e Acadêmica. Blucher Philosophy Proceedings, n.1, v.1.** São Paulo: Blucher, 2014. p. 58-65 .

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto e et alii, Rio de Janeiro: 34, 1996.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, v. 1, 2011.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

FOUCAULT, Michel.**A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS COM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Veríssimo da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
mverissimo95@gmail.com

O presente trabalho é recorte do trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFPR que investigou as alternativas de cuidado que as famílias de um bairro popular encontram diante da falta de vaga em creches no município de Curitiba/PR. Um ponto que chamou atenção durante a pesquisa foi a perspectiva de diretoras de creches que afirmavam que as famílias não compreendiam o caráter educativo da instituição. Em contraponto, as famílias manifestaram outra concepção, que é analisada no texto a partir dos Estudos Sociais da Infância. O bairro selecionado apresenta os maiores índices de homicídio e violência, além da maior quantidade de crianças do município. A pesquisa teve como inspiração metodológica o caráter etnográfico, devido a inserção da pesquisadora na comunidade. Foi realizada entrevista semi estruturada com oito famílias e revisão de literatura nas bases de dados Scielo e CAPES sobre o direito à creche, além da analise de documentos oficiais que deliberam sobre o tema. O texto destaca que para além do acesso à creche, direito da família e do trabalhador, as famílias compreendem e reivindicam um atendimento de qualidade e em jornada de tempo integral para seus filhos e filhas. Compreendem a indissociabilidade entre cuidar e educar e destacam a importância da creche para as crianças como: Aprendizagem, desenvolvimento, socialização, alimentação e autonomia.

A MUDANÇA NA CONCEPÇÃO DE CRECHE, CRIANÇA E INFÂNCIA NO DECORRER DO TEMPO.

Para iniciar a discussão, cabe evidenciar a diferença na conceituação entre creche e pré-escola, sendo feita exclusivamente pela idade das crianças, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na seção II “Da Educação Infantil” do Capítulo II “Da Educação Básica”: Art. 30: A Educação Infantil será oferecida em; Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; Pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. (BRASIL, 1996). Essa conceituação se faz importante pela associação da creche algumas vezes estar atrelada a uma compreensão equivocada, associado pela mídia ou academia apenas a instituições públicas que atendem “crianças pobres”. (ROSEMBERG, 2014). Essa associação de creche vista como espaço de atendimento para crianças pobres ou mal necessário é menos recorrente atualmente, como observado nos discursos das famílias entrevistadas ao longo do texto. Porém, essa visão de creche enquanto “depósito de crianças” perdurou

por muito tempo, como apresentado por Vitória em 1999, em que ainda havia pessoas com essa concepção.

É comum, encontrar pessoas que imaginam a creche como um lugar onde há um monte de crianças com expressões tristonhas e narizes escorrendo. Esta imagem faz parte de uma visão comum sobre creches, que se constituiu no decorrer de quase cem anos em que elas funcionaram como «depósitos» para crianças ‹carentes». A idéia de «depósito» e de «criança carente» faz parte de representações ancoradas às teorias psicológicas que apresentam a mãe como principal responsável para ocorrer o desenvolvimento infantil saudável. (VITORIA, 1999, p. 34)

Ao longo do trabalho será mais recorrente a utilização do termo creche, compreendendo que as famílias entrevistadas têm filhos com idades entre zero e três anos. Cabe também evidenciar um pouco do histórico dessa etapa educacional, visto que houve muitas mudanças com relação às concepções de criança, infância e Educação Infantil ao longo dos anos e que essas mudanças influenciaram as representações sociais, como apresentado mais adiante.

A Educação Infantil, antes associada à Assistência Social, foi sendo incorporada à Educação na medida em que há mudança em relação à sua compreensão, com produções teóricas e movimentação política em torno de sua conceituação e direito ao longo do processo histórico. Nunes; Corsino; Didonet (2011, p. 17) sistematizam essas mudanças em três fases:

• do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985);

• período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);

• formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais).

O primeiro período caracteriza-se pela diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral da criança; o segundo, pela intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos; e o período atual, em que o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas.

Como identifica Oliveira et al. (1992) e Kuhlmann (2000), a creche enquanto instituição surgiu com a crescente urbanização e industrialização, com a inserção de mulheres no mercado de trabalho, cresceu a necessidade de investimento em alternativas de atendimento para além do cuidado domestico e familiar. A instituição era inicialmente vista como um “mal necessário”.

Nas décadas de 30, 40 e 50 tinham cunho assistencialista e higienista, com intuito de controle de infecções da população mais pobre. Eram mantidas por entidades filantrópicas e algumas recebiam donativos de famílias ricas e auxílio governamental. A partir da década de 50, famílias de classe média, inspiradas por estudos da Psicologia passaram a compreender e sustentar a importância da Educação Infantil para as crianças pequenas. Na outra face, as crianças de

classe popular tinham acesso a uma “educação compensatória”, sem alteração nas raízes das carências sociais. Assim, crianças de diferentes classes sociais eram submetidas a diferentes formas e concepções de atendimento. Um exemplo dessa estratégia de atendimento foi o Projeto Casulo, da Legião Brasileira da Assistência (LBA), que tinha forte apelo para um reparo das mazelas sociais a partir da Educação.

Na segunda metade da década de 70, com uma maior abertura política e movimentação social, a creche tornou-se direito do trabalhador e começou a ser gerida pelo Poder Público. Este período de luta pelos direitos sociais e crescente compreensão dos direitos humanos e sociais desembocaram em outra concepção de criança e infância. Essa compreensão teórica do direito foi promulgada na constituição federal na forma da legislação. A partir da CF de 88, órgãos de proteção aos direitos da infância foram criados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com possibilidade de exigibilidade do direito por meio do Poder Judiciário, ministério público e conselho tutelar para sua garantia. O direito à creche foi então proclamado como direito da família:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

E como direito da criança, no Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988). No entanto, devido à ineficiência do Estado, pouca priorização e valorização dessa etapa educacional pelos órgãos públicos, o direito à creche não é efetivado. A Lei nº 14681 que delibera sobre o Plano Municipal de Educação estabelece como meta o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos até o ano de 2025. No Brasil, a partir de dados do relatório do INEP, podemos perceber o quanto esse atendimento ainda é insuficiente. Em 2015, dados da ultima amostra realizada, o atendimento em creche ainda era de 34%. [33]

Assim, fica evidenciada a mudança de concepção de creche ao longo do tempo, antes associada à Assistência Social, foi mudando juntamente com a concepção de criança e infância. No momento em que a criança é compreendida como produtora de cultura e sujeito de direitos, a Educação Infantil adquire uma concepção que acompanha essa infância. No entanto, apesar do direito afirmado, coexiste uma insuficiência de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais das crianças e das famílias. Para tanto, fica evidenciada a necessidade de lutar pela garantia do direito à creche e o quanto a movimentação social ainda se faz necessária em tempos de retrocesso e privatização dos direitos sociais. Diante desse cenário, procurou-se compreender as perspectivas das famílias em relação às mudanças de concepções e ao contexto de negação de direitos que elas vivenciam.

33 http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php . Acesso em 26/05/2018

CAMINHOS DA PESQUISA

O presente trabalho é um recorte do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFPR, que procurou investigar quais as alternativas de atendimento que famílias que não conseguem vagas em creches encontram. Tinha preconcebida a ideia de que as famílias compreendiam a creche como um espaço de guarda e tutela das crianças, qual foi minha surpresa quando revelaram outra concepção. Pensei que talvez a pergunta realizada ao final da entrevista "Considera que estar na creche traria benefícios para o seu/sua filho/a? Quais?" pudesse ter sido feita de forma tendenciosa a um tipo específico de resposta, porém, as concepções apareceram ao longo de toda a entrevista, revelando que de fato elas têm outra concepção, a qual será evidenciada ao longo do trabalho.

Inicialmente, em busca de famílias para a pesquisa, associações de moradores e CMEIS foram procuradas, porém não foi possível a identificação das famílias a partir dessas instituições. Os CMEIS alertaram sobre a necessidade de sigilo dessas informações e as associações informaram que não estavam cientes dos casos no momento. A partir desse fato, a busca pelas famílias começou a ser feita de forma etnográfica, na comunidade, em mercados, salões de cabeleireiro e nas residências, observando "(...) os pormenores mais negligenciáveis." (GINZBURG, 1989, p.144), minúcias imperceptíveis como sapatos ou roupas de crianças nos varais ou brinquedos no quintal.

A pesquisa, a partir da abordagem de inspiração etnográfica teve como intenção apreender a realidade como um todo, durante o processo de investigação, foram dispendidas muitas horas de conversa. Fui convidada a tomar café na casa de algumas senhoras, a olhar produtos cosméticos e roupas para possível compra, convidada para shows no bairro e para trabalhar como babá. Em alguns casos houve a dificuldade de me fazer entender, não compreendiam para que eu pesquisava, perguntavam se eu iria conseguir a vaga para elas. Ribeiro (2003) em sua investigação etnográfica revela que no processo de encontro com as pessoas e explicitação de sua pesquisa se deparou com esses entraves

> Esta dificuldade de me fazer conhecer como investigadora veio, aliás, a revelar-se insuperável relativamente a uma boa fatia da população, em especial aos mais idosos, para quem, no entanto, a incompreensão dos meus objetivos de fato não foi obstáculo suficiente para se negarem a dar-me colaboração (RIBEIRO, 2003, p. 104)

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito famílias, com objetivo claro, porém flexível. Foi entregue um questionário e um termo de consentimento livre e esclarecido no qual elas declaravam estar cientes da pesquisa e da possibilidade de desistir em qualquer momento da participação. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Segue algumas informações presentes no questionário:

Tabela 1 – Informações sobre as famílias entrevistadas

	Idade	Idade da criança	Grau de parentesco	Profissão/ Ocupação	Nível de instrução	Pertencimento étnico racial	Renda familiar
Fátima	31	3 a	Mãe	Desempregada	E.M. completo	Branca	s/ rendimento
Letícia	23	1.3	Mãe	Autônoma	Superior cursando	Parda	½ salários minimos
Sandra	26	9m	Mãe	Operadora de cobrança	E.M. completo	Branca	2 a 3
Fernanda	32	1.2	Mãe	Vendedora autônoma	Superior incompleto	Branca	3 a 5
Luana	27	1.6	Mãe	Atendente Friamberia	E.M. completo	Branca	1 a 2
Joaquim	43	3a	Avô	Marceneiro	E.F. completo	Amarelo	3 a 5
Luíza	22	1a	Mãe	Desempregada	E.M. incompleto	Branca	2 a 3
Giovana	37	3m	Mãe	Empregada de produção	E.M. completo	Parda	1 a 2

Elaborada pela autora

O trabalho contou com a perspectiva de apenas um representante do gênero masculino, pois durante o encontro com as famílias os pais das crianças afirmaram não saber da solicitação da vaga ou que as mães eram responsáveis por isso. O único avô entrevistado, ao ser questionado sobre critérios de seleção de vaga afirmou que “Falaram para minha esposa, mas não tô ciente disso agora não”. (Entrevista/ Joaquim)

Nos discursos das famílias foi possível perceber quais concepções de infância e creche estavam presentes. Em uma conversa inicial com uma diretora de CMEI, ela afirmou que a maioria das famílias não enxerga a instituição como um espaço educativo e que essa construção é feita no cotidiano, nas reuniões e conversas. Disse que a maioria procura o CMEI porque “não tem com quem deixar” ou porque “precisa trabalhar”. Em sua visão, isso revela o quanto veem a creche como espaço de assistência e cuidado e não como espaço educativo para a criança. Considera isso “uma pena”, pois o trabalho é descontínuo no ambiente familiar. Grande parte da literatura existente sobre a relação entre creche e família também é evidenciada a visão assistencialista das famílias. No entanto, as famílias entrevistadas apresentaram outra percepção em relação às creches nas entrevistas, demonstraram clareza com relação aos objetivos das instituições e a percebiam como aliadas no processo de desenvolvimento da criança. O presente trabalho apresenta essas concepções e discute a relação entre creche e família.

COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS

Houve grande mudança de concepção social acerca da criança, infância e creche. Antes associada à assistência, é possível observar grande crescimento de produção teórica e compreensão acerca dessa etapa educacional ao longo do tempo. A investigação das concepções e expectativas das famílias entrevistadas demonstra que a sociedade acompanha essa mudança, que o plano teórico impulsiona mudanças na legislação e ainda que lentamente, nas representações sociais.

> Notam-se fortes sinais de mudanças na concepção brasileira sobre a criança pequena. (...) Pais reconhecem mudanças na criança e no padrão de criação do filho: a criança pequena é considerada inteligente, esperta, reivindicadora mas dependente do adulto; temem-se os impactos da modernidade (televisão, violência), procura-se o tom justo na educação (...) (ROSEMBERG, 2006, p. 5)

Dentre as famílias entrevistadas, Fátima e Letícia têm suas crianças frequentando a educação infantil em creches comunitárias e Luana conseguiu a vaga em um CMEI. As outras mães continuavam sem atendimento para as crianças. Sandra, Fernanda e Giovana tiveram outros filhos que frequentaram a educação infantil. É perceptível uma maior compreensão acerca dos benefícios da creche para as crianças em seus discursos.

A creche, enquanto espaço de acolhimento das famílias, se bem orientada, tem também a função formativa dos adultos que cuidam da criança, refletindo sobre as formas de cuidado, vínculo afetivo e atividades lúdicas. A gestão, as professoras e funcionárias envolvidas na instituição, se possuírem boa formação específica para trabalhar com a primeira infância, constituem referências na comunidade para orientação, formação e informação das famílias acerca da educação e cuidado das crianças. Com isso, não se deve confundir o papel da família e da instituição, a educação formal e informal tem funções diferentes, porém complementares.

Para Fortkamp (2008, p. 91),

> *a definição de complementar, vigente na legislação indica que a educação infantil não substitui a educação da família, nem visa a compensação de carências ou possíveis falhas dela, mas a complementa, porque vai além da educação recebida na família e na comunidade,tanto em conteúdo,como em profundidade. (MACHADO, 2015, p. 80).*

Machado (2015) em sua dissertação demonstra que na instituição de EI pesquisada a participação das famílias constitui um dos principais elementos de qualidade. As famílias construíam junto com a instituição uma relação de confiança, troca e compartilhamento de incertezas e as profissionais da instituição durante a construção da relação, repensavam suas experiências. “(...) a participação é o caminho importante para se pensar a educação das crianças.” (MACHADO, 2015, p. 83).

Assim, desloca-se a necessidade de formação das famílias a partir de políti-

cas que compreendem de forma preconceituosa a sua constituição como é o caso do programa "Criança Feliz"[34] para a formação e participação conjunta dos indivíduos em redes de apoio na instituição de Educação Infantil. A garantia de acesso à creche adquire a função de refletir sobre as práticas e compartilhar conhecimentos acerca da formação das crianças.

As mães que tiveram outros filhos que frequentaram a educação infantil comentam a evidente diferença entre eles e afirmam o quanto a instituição contribui para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Como afirma Fernanda:

> eu acho que a L. tá um pouquinho atrasada em questão de desenvolvimento, questão de andar, de ser mais proativa por ficar em casa sozinha, porque a S. desde os 4 meses foi pra escolinha, ela andou muito mais rápido, ela era muito mais ágil, fazia muito mais coisas que hoje a L. não faz. Por mais que nós pais estimulamos, a mana estimula, não é como conviver o dia dia com um monte de criança né, eu acho que isso tem prejudicado um pouquinho essa questão dela de afinidade com as pessoas, questão de andar, acho que se ela estivesse na escolinha ela já estaria andando, hoje estaria brincando com outras crianças, falando mais do que ela fala, ela fala algumas palavrinhas, mas se ela estivesse na escolinha ela falava muito mais, porque a irmã dela teve esse desenvolvimento bem mais amplo enquanto ela tava na escolinha. Com um ano já falava um monte de coisa, já falava, já andava. (...) a gente percebe isso nela né, que na irmã aconteceu muito mais rápido do que agora. Nem a mamadeira dela ela não quer segurar, ela é preguiçozinha assim e lá se ela não segurar ela não mama, a gente sabe disso, que é um ou dois profissionais pra cuidar de todas as crianças então as crianças se tornam mais independentes (Fernanda/ Entrevista)

Enfatizam a creche enquanto esse espaço de crescimento individual da criança, de aquisição da autonomia, de conquista de independência em contraponto com o ambiente doméstico que não oferece as mesmas possibilidades. Giovana afirma isso e percebe a diferença entre seus filhos que foram institucionalizados e de outras crianças que não foram.

> A criança aprende a compartilhar com os outros mais, tipo assim, a dividir né, acho que a criança fica mais esperta, convive com outras crianças da idade dela, quando a criança entra no berçário e vai passando nessa fase, tem todo acompanhamento de um amigo de infância ali da creche e da escola, acho que é muito bom pro desenvolvimento da criança porque eu acho que a criança que fica muito em casa não compartilha muito, não se desenvolve assim tão bem quanto da creche, acho que a creche é assim muito bom. Os meus outros dois filhos foram e eu vejo que a comunicação deles com outras pessoas é melhor do que outra criança que foi criada assim sozinha fechada, só ela. Acho bem bacana. (Giovana/ Entrevista)

A autonomia e a socialização são recorrentes nos discursos como grandes benefícios que a creche propicia.

34 Divulgado em 05 de outubro de 2016, por meio do Decreto n. 8.869 pelo Governo Federal, sob coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Objetiva oferecer suporte técnico para o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos através de visitas domiciliares para que as famílias possam "cuidar melhor" de seus filhos e filhas.

> Ele acaba ficando mimado assim né, porque eu faço todos os gostos, eu fico o dia inteiro, então fica só eu e ele. Apesar que que nem eu falei, a gente sai e tudo, mas não é tudo o mesmo tamanhinho dele, não tem nenhuma criança que pega o brinquedo dele, então ele não sabe dividir, tipo se comunicar com outras crianças, questão de aprendizado assim ia ser bem bom pra ele, ele deixa de evoluir assim né, porque a convivência ajuda bastante (Entrevista/ Luíza)

Sandra também afirma a creche enquanto espaço que proporciona a aquisição de autonomia para a criança, além da socialização e da profissionalização do adulto responsável, fator importante para a construção de ambientes educativos e que proporcionam experiências significativas às crianças.

> a criança fica mais calma quando ela se envolve mais com outras crianças, ela se distrai, ela aprende mais rápido, ela fala mais rápido, ela anda... sabe? Então ela tá ali, ela não tá aqui enfiada numa rotina, que nem a gente que fica em casa a gente não consegue tá dando uma atividade, ir num parque fazendo uma brincadeira com a criança, então lá não, elas conseguem dar essa atenção pra ele, ajudar ele a se desenvolver, porque a gente ajuda mas não é igual ele tá ali se virando sozinho. Que nem eu tenho medo, ele engatinha, mas eu fico atrás, vai dar uma virada já cato ele no chão e lá não, se vira sozinho. (Entrevista/ Sandra)

Reconhecem assim, a importância de ter um profissional qualificado com formação específica para o atendimento às crianças.

> Pedagogia é você lidar não só com aluno, mas com criança, porque criança não é só um bebê de 2 meses, é até seus 15 anos. O que acontece, as pessoas fazem pedagogia acham que é dar um assunto ou então vomitam um assunto e acham que é professor, não é professor, professor não pode tratar todos os alunos da mesma forma, porque cada aluno é diferente, cada aluno merece uma atenção diferente, você tem que avaliar como aquele aluno aprende, um é mais agitado, vai aprender como, tem que pensar uma forma de chamar atenção. Não chegar aeiou, olha a massinha, faz o “A”, não. Não é toda criança que vai gostar daquele brincadeirinha da massinha. (Entrevista/Letícia)

Em poucos momentos são reveladas algumas concepções mais ultrapassadas como a ideia de professora como substituta materna, como afirmou Letícia: “Eu percebo na escolinha do meu filho que elas gostam dele, às vezes elas falam coisa que só uma mãe falaria. Fazem questão de expor o que elas sentem.” (Entrevista/ Letícia). Além da comparação do trabalho da professora com a maternagem revela também que: “A referência sendo sempre a família, a mãe pode confundir seu papel com o do educador e competir com ele, assim como imaginar que o cuidado é realizado na creche da mesma forma que o é em casa.” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 181). Outra análise possível é a visão de continuidade da dimensão afetiva do ambiento doméstico que a mãe também encontrou na creche.

As compreensões das famílias revelam também aspectos que continuam conservados em relação à Educação Infantil. Essas compreensões se traduzem em políticas, como exemplo a aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de Curitiba no início do ano de 2018, que possibilita que profissionais sem formação superior possam atuar como auxiliares de sala nos CMEIS. Além de transgredir a legislação vigente, que delibera sobre a formação mínima de ensino médio normal (magistério), evidencia o baixo reconhecimento dessa etapa e demonstra a perpetuação da compreensão da educação infantil como espaço exclusivamente de cuidado, desvinculado da Educação.

No momento da entrevista, fazia menos de um mês que o filho de Letícia estava frequentando uma creche comunitária. Ela comenta entusiasmada da mudança e crescimento de seu filho.

> (...) pra interagir com outras crianças, pra ele desenvolver, que ajuda bastante no desenvolvimento, comer sozinho, porque em casa a criança tem aquela coisa né, é tanto que aqui ele não quer comer comida, ele come beliscando, mas não come um prato, mas a mamadeira ele não aguenta ver um isoporzinho de mamadeira que ele quer e na creche ele não liga pra no caso o mingau, passa o dia todo e não toma, eu mando a mamadeira, mando o mingau e disse que ele nem liga, diz que come dois pratinhos, interage bastante, come muito bem, o bom é que ele tá desenvolvendo, por isso que eu resolvi botar ele também na creche. (Entrevista/ Letícia)

O desejo de ver seu filho frequentando a creche foi motivado pelo aprendizado que o espaço proporciona. Em seu discurso esse fator está mais presente que a visível necessidade da creche para a organização familiar.

> Resolvi colocar ele na creche está fazendo um mês semana que vem, na particular, ele ficou o tempo todo em casa, foi aí que percebi que ele estava ficando agitado, estressado, não desenvolvia, não via outras crianças, só queria brincar, só que a gente é adulto não brinca igual outra criança brinca com ele, então eu resolvi colocar ele na creche mais por conta disso, entendeu? (Entrevista/ Letícia)

É interessante observar esse aspecto, pois muitas vezes é recorrente professores e gestão escolar fortalecerem o discurso que as famílias só querem uma vaga porque “não tem com quem deixar a criança”, como afirmou a diretora entrevistada. Há trinta anos, Haddad ao analisar a relação família e creche já observou que havia em relação aos funcionários da creche para as mães “Um sentimento de que as mães não reconhecem e não valorizam o trabalho da creche, de que mães “largam” seus filhos, não querem saber das dificuldades e dos problemas que os funcionários enfrentam (...)” (HADDAD, 1987, p. 73). Esse estigma cria já no início da relação um afastamento entre família e creche, “A falta de confiança nos pais (no que podem dar ou poderiam dar se fossem orientados) automaticamente excluiu a possibilidade dos pais serem incluídos na vida diária da instituição.” (BHERING; DE NEZ, 2002, p. 68). Criando dessa forma julgamento e controle. Esta conduta além de não contribuir para que haja uma boa

relação entre ambos, dificulta posteriormente o trabalho pedagógico realizado, visto que a creche desconhece as dificuldades da família e a potencialidade que o apoio e compreensão trazem para a criança, na continuidade do trabalho realizado na creche e também no ambiente domiciliar. A família, como analisado por Bhering; De Nez (2002) não se percebem nessa função educadora e também muitas vezes não encontram na creche um espaço de construção desse papel.

> Fernanda também considera a creche um espaço significativo para o aprendizado da criança, para além da necessidade de trabalho. “(...) eu acho que se a L. estivesse na escolinha seria muito melhor. Eu sempre quis né, mas infelizmente eu nunca consegui, a minha opção era, por mais que eu não estivesse trabalhando eu gostaria de deixa-la na escolinha, mas não tá tendo vaga né.” (Entrevista/ Fernanda)

A confiança em creches públicas como espaço compartilhado de cuidado e melhor alternativa para a educação e cuidado de crianças pequenas também apareceu na pesquisa de Silva (2014), que a partir de pesquisa realizada em Belo Horizonte em duas instituições de Educação Infantil, constatou que sobre as razões de escolha da creche pelas mães “a confiança aparece entre as primeiras menções, mesmo nos casos das mães de estratos socioeconômicos inferiores em que a questão da necessidade se impõe – necessidade de trabalhar e necessidade de contar com atendimento gratuito.” (SILVA, 2014, p. 265).

A qualidade das creches públicas do município de Curitiba também foi citada durante as entrevistas: “(...) eu acho que a educação pública não é ruim, ela é boa até. Traria conhecimento pra ela, desenvolvimento com outras crianças assim, além das que ela já tem até hoje (Entrevista/ Fátima). Letícia morava na Bahia e logo que chegou em Curitiba foi informada da qualidade das creches no município.

> Eu ouvi falar muito bem das creches daqui de Curitiba, não conheço nenhuma pois ele nunca estudou em nenhuma, mas pessoas que já tem seus filhos na creche que eu conheci e me informaram disseram que é muito boa, dizem que elas cuidam muito bem, alimentação é bastante balanceada, então tipo assim, percebi que pelas informações que eu tive e pelo que vejo do que acontece lá na creche do meu filho particular é quase a mesma coisa, e na verdade essa creche que ele estuda é uma associação. (Entrevista/ Letícia)

O espaço físico é outro quesito importante quando falamos sobre crianças pequenas, tendo o brincar enquanto principal eixo é necessário um espaço amplo que favoreça essas interações, a vivência e experiência corporal. A alimentação é outro fator muito privilegiado nos discursos, aparecendo em muitos deles como um dos benefícios da creche:

> Benefícios que ele vai interagir com as crianças da idade dele, vai aprender a comer coisas diferentes que não come na casa, vai se espelhar em outras crianças né, vai aprender. Não vai querer ficar só mamar, mamar, ele não come. Ontem ele comeu o papá que fiz, mas é rara as vezes que ele come, mais leite mesmo, é gordinho de leite né nenê? (Entrevista/ Joaquim)

O ambiente doméstico raramente proporciona um espaço adequado para a criança, como afirma Joaquim sobre sua casa: “não é espaço pra criança né, tem cachorro, é difícil, é diferente de uma creche né, passar o dia inteiro numa creche, tá interagindo com as pessoas, tá brincando, aprendendo né.” (Entrevista/ Joaquim). Fica assim evidenciada a necessidade da creche enquanto espaço formativo para a criança pequena, formativo para as famílias e a compreensão das famílias em relação a esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, antes associada à Assistência Social, é hoje compreendida como uma etapa educativa. A criança, antes tutelada, hoje é sujeito de direitos e tem seu direito à Educação assegurado na legislação. Todas essas mudanças confluíram para as representações sociais apresentadas pelas famílias durante as entrevistas, compatíveis com o que se defende hoje teoricamente como elementos fundamentais para a educação das crianças pequenas.

As famílias procuram a creche, motivadas pelos benefícios que ela traz para a criança, para além das necessidades visíveis da organização familiar. Essa percepção da creche está atribuída a experiência compartilhada de vizinhos e conhecidos que relataram boas experiências no CMEI ou a própria experiência quando tiveram outros filhos frequentando a instituição. Sobre essa experiência, Emiliani e Molinari afirmam que ela:

> “(...) aumenta a confiança na eficácia das regras para a inserção no mundo e para uma rápida autonomização social e cognitiva da criança. Os pais com mais de um filho, por sua vez, compartilham com as mães a convicção de que uma aplicação rígida das regras de inserção no mundo favorece a socialização da criança e consideram menos arriscada (em relação aos pais com um único filho) a entrega dos próprios filhos à creche.” (EMILIAN*I, MOLINARI, 1998, p. 92)*

Ao manifestarem suas compreensões acerca da creche, demonstram qual creche querem para suas crianças, um espaço de qualidade que propicie todos esses atributos que um espaço organizado e educativo é capaz de proporcionar. Espaço esse, com profissionais capacitados, com formação específica para esse atendimento, espaço adequado, com ambiente para movimento, jogos e brincadeiras, brinquedos e socialização entre pares, que favoreça a construção da autonomia, propicie vivencias e experiências que contribuam na construção do conhecimento e tenha alimentação balanceada e adequada. Não desvinculando educação e cuidado, a díade indissociável da Educação Infantil.

A creche aparece como grande aliada da família na formação de hábitos e conhecimentos acerca da Educação da criança pequena, quando com profissionais com formação acadêmica para essa orientação. A família encontra então na creche um lugar confiável e aliado na educação e cuidado de seus filhos e filhas.

Ainda é possível observar alguns resquícios de uma visão que predominava sobre a creche como a associação da profissão docente com a maternagem.

Para tanto, a constante mobilização dos profissionais dessa etapa se fazem necessárias para ocupação e demarcação de um lugar de maior valorização social e profissional para que o direito da criança seja assegurado em condições de atendimento de qualidade.

REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 18, n. 1, p. 63-73, Apr. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05/06/2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 26/05/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.9.394/96**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 26/05/2018.

EMILIANI, F. MOLINARI, L. **Os comportamentos parentais em Relação à criança e à instituição.** Em: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

HADDAD, L. **A Relação creche família**: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa* , n.60, p.60-78, fev. 1987.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 5-18, Ago. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28/05/2018.

MACHADO, Z. S. **Educação de 0 a 3 anos**: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015
MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 133, p. 171-194, Apr. 2008 . Dispnível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de

Junho de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008.

MORO, C. S.; GOMIDE, P. I. C. **O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche.** Paidéia, v. 13, n. 26, p. 171-180, 2003.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
OLIVEIRA, Z.M; MELLO, A.M; VITORIA, T, et al. A história de uma conquista. In: **Creches**: crianças, faz de conta & cia, 11° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 17-23.

RIBEIRO, M. E como é que, realmente, se chega às pessoas? Considerações introdutórias sobre as notas e o trabalho de campo como processo social. Em: **Experiência etnográfica em Ciências Sociais.** Porto, Edições afrontamento, 2003, p. 99-115.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. Em: SANTOS, M. O; RIBEIRO, M. I. S. (Orgs). **Educação Infantil:** Os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador:Sooffset, 2014. P. 169-187.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cézar de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, I. O. **A creche e as famílias: o estabelecimento da confança das mães na Instituição de Educação Infantil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031843016> ISSN 0104-4060 .

VITÓRIA, T. **As relações creche e família**. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 23-47, jul./dez. 1999.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES DE CIDADANIA, AFETO E CORPORALIDADE

Milna Martins Arantes
SME/UFG/NEPIEC
milnama@hotmail.com

Ana Rogéria de Aguiar
CEPAE/UFG/ NEPIEC

Este estudo[35] tem como objetivo refletir, à luz da Teoria Histórico Cultural, os avanços e as contradições presentes nas instituições de Educação Infantil. Intenciona-se ampliar o olhar crítico acerca das dimensões afetivas e corporais, tendo em vista, a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada, na qual as crianças sejam concebidas como cidadãs, historicamente situadas, que brincam, interagem, questionam, imaginam, apropriam-se e produzem cultura. Para tanto, estabelecemos um diálogo com os seguintes autores: Vygotsky (1994, 2010), Wallon (1980,1990) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB n. 5 de 2009. Esta pesquisa, de abordagem materialista histórico e dialética, busca conhecer e interrogar os processos educativos, assim como constituir uma maior inter-relação entre o campo teórico, conceitual, normativo e a prática educativa. A aproximação com o campo educacional se efetivou por meio de pesquisa do tipo etnográfica, realizada ao longo da nossa atuação como pesquisadoras da Educação Infantil - NEPIEC/ UFG (2015-2017). Como resultados, parciais, apresentamos uma Educação Infantil em construção, centrada tanto na ação disciplinadora e restritiva da expressividade infantil e no treino viso-motor de natureza preparatória, quanto questionadora, em busca de inovações que respeitem as crianças e suas diferentes formas de interagir e dialogar com outro e com mundo.

APRESENTAÇÃO

Este texto aborda uma reflexão acerca do papel social da Educação Infantil, enquanto nível de ensino, apontando para o exercício da cidadania da criança de 0 a 6 anos de idade em espaços educativos, assim como pretende estabelecer uma maior inter-relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB n. 5 de 2009, as contribuições de Vygotsky (1994, 1998, 2001, 2010, 2012) e Wallon (1980, 1990) para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e as práticas educativas desenvolvidas no interior das instituições de Educação Infantil.

Para tanto, organizamos o texto seguindo os seguintes critérios: primeiramen-

35 Agência financiadora CNPQ

te apresentamos conceitualmente as categorias educação e cidadania estabelecendo sua interface com a Educação Infantil e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei/09). No segundo momento apresentamos as contribuições de Vygotsky e Wallon acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil destacando a afetividade e a corporalidade. Optamos por estabelecer um diálogo teórico-prático, para tanto, apresenta-se três situações de aprendizagem desenvolvidas nas instituições educativas que fazem parte de nossa pesquisa empírica, as quais dialogam diretamente com nosso referencial teórico e com as orientações contidas nas Dcnei/09. Por fim, estabelecemos nossas considerações finais ressaltando a importância de se conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir do referencial sócio-histórico-dialético, o qual nos permitem pensar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento prospectivamente a partir das interações sociais mediadas pelo professor e/ou crianças mais experientes, assim como (re) afirmar a afetividade e a corporalidade como dimensões que estruturam e ampliam o repertório motor, emocional, social e cognitivo das crianças.

Referencial Teórico

Iniciamos este estudo resgatando o conceito de educação e cidadania, tendo como referência estudos de autores marxistas. A discussão sobre a relação entre sociedade e educação a partir da leitura analítica do modelo sócio econômico capitalista retrata a necessidade de se romper estruturas tidas como imutáveis e/ou cristalizadas. Nesse sentido, para discutir a relação entre sociedade e educação é necessário compreender o significado do termo educação e sua finalidade, e também associá-la ao processo de humanização e socialização do indivíduo. Concebida como prática social que interfere dialeticamente no cenário político econômico, a educação, enquanto elemento ora de reprodução, ora de transformação e superação dos modelos aparentemente consolidados, deveriam, a nosso ver, se contrapor à perspectiva de subordinação existente entre educação e capital. Nessa direção, Frigotto (2000) afirma que,

> A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. (FRIGOTTO, 2000, p.31)

Ao longo da história da humanidade, os modos de organização da sociedade e os modos de produção revelam também os modelos predominantes de educação que se voltam para as necessidades conjunturais. Acreditando e defendendo a educação enquanto instrumento para a construção e reconstrução social em prol de uma sociedade igualitária, questionamos a forma diferenciada em que essa é apresentada para classes populares, em especial às crianças, no que diz respeito a preparação técnica e instrumental.

Para além da instrumentalização, compreendemos a educação como condi-

ção sine qua non de apropriação e (re) significação de conhecimentos historicamente produzidos em suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, corporal, social, ética e estética. O processo educativo está relacionado ao processo de humanização, isto é, processo pelo qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, assim as experiências educativas, sociais, culturais e artísticas são constitutivas e constituintes da formação do homem.

Ao refletir sobre o papel da educação na sociedade, vimos à necessidade de resgatar a concepção de educação no modelo social marxista e criticar a sociedade capitalista burguesa e seus princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, buscando em Marx (2001) os princípios de coletividade e sua defesa à sociedade sem classes. Nesse âmbito, a educação, segundo Marx (idem), revela muito mais do que uma eficiência mercadológica: representa a formação humana, pois, para se compreender a educação, é preciso lembrar que em primeiro lugar devem vir às pessoas e não o que elas produzem ou vão produzir.

Discutir a educação como elemento de transformação social exige de nós, novamente, a aproximação da realidade concreta e a busca de conhecê-la. Até porque é impossível, na perspectiva marxista apontada, compreender a educação isolada de outros elementos sociais. Entretanto, ao defendermos a concepção marxista de educação, sabemos que é necessário consolidar outra organização de instituição educacional, diferente daquela que temos ainda hoje. Como retrata Gramsci (1991), é preciso romper com a velha escola em busca da construção da escola unitária. Esse autor, ao discutir os papéis da escola, resgata a necessidade de se estabelecer uma escola única de cultura humanista, que equilibre a capacidade de trabalhar com as diferentes capacidades do indivíduo, de forma a garantir também sua atuação tanto em trabalhos considerados manuais e/ou intelectuais.

É importante ressaltar que o aspecto relacionado à socialização do homem também é levantado por Gramsci (idem). A relação entre as pessoas, entre professor e aluno/criança, deve ser de interação, respeito, reciprocidade, mediada pelo conhecimento e pelo afeto. Na verdade vemos que o autor retrata a escola como espaço social que favorece a formação cultural e humanizada, ou seja, um espaço que favoreça a formação integral do indivíduo. Nessa perspectiva, para além da lógica neoliberal – educação instrumentalizada – a educação deve assumir a formação e construção da identidade, da sociabilidade e da autonomia do indivíduo. Destaca, ainda, o papel do professor, não somente como instrutor do conhecimento, mas como colaborador na formação do homem omnilateral de acordo com a perspectiva marxista.

A defesa da educação como princípio para a construção da cidadania é também uma questão de destaque apontada por Buffa (2002). Para a autora, a história brasileira sempre retratou um cenário de competitividade e de exclusão social. Daí a questão: como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros, em especial as crianças sejam tratadas e se formem em uma perspectiva cidadã? (BUFFA, 2002). Frigotto e Gentili (2002) também trouxeram reflexões importantes quanto ao exercício da cidadania numa sociedade em que o capitalismo mundializado estabelece os padrões para se viver socialmente. De acordo

com os autores,

> Uma combinação explosiva, que nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis; direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadãos e cidadãs de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico. Uma combinação explosiva que coloca em evidência a limitada capacidade civilizatória do capitalismo, o qual se torna cada vez mais violento, excludente e destrutivo. (FRIGOTTO E GENTILI, 2002, p. 10-11).

É necessário retomar o conceito de cidadania para, então, reafirmar que, educar para a cidadania plena é nossa preocupação, já que defendemos uma sociedade igualitária. Embora saibamos desse conceito, nem sempre o visualizamos ou o transpomos nas diferentes relações sociais. Em se tratando de cidadania no contexto institucional educativo, o discurso fica ainda mais fragilizado. É importante ressaltar, porém, que a condição de cidadão não denota uma condição de liberdade social. De acordo com Mascarenhas (2001), a dimensão do conceito de cidadania está relacionada também ao conceito de classes sociais. Segundo a autora, "a relação entre a constituição das classes e a luta pela extensão dos direitos de cidadania tem-se dado por meio de uma ligação muito íntima" (p. 35).

Verticalizando nosso olhar para a criança menor de sete anos, observamos que as tendências neoliberais têm atingido as políticas de atendimento à infância no campo educativo institucionalizado. As considerações relacionadas à lógica capitalista e à educação observadas nas políticas públicas – reformas educativas, por exemplo – também denotam aspectos do caráter instrumental e regulativo no campo educacional.

Os currículos da educação básica têm representado, historicamente, os princípios burgueses arraigados na educação, caracterizados pela manutenção de saberes hierarquizados vinculados ao dever do educando de aprender o que lhe for transmitido. Muito mais que o prazer, vemos o predomínio da obrigatoriedade. Quanto aos currículos de Educação Infantil, ainda encontramos aqueles que são estruturados tendo como referência os currículos do ensino fundamental. Nesse caso, não conseguem garantir os conhecimentos específicos da faixa etária de zero a seis anos, conforme destaca Barbosa (1997). Além disso, acabam por valorizar a criança somente enquanto um vir-a-ser.

Na contramão dessa lógica, defendemos a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica cuja natureza/especificidade implica de forma indissociável ações de educação e cuidado das crianças menores de 6 anos de idade, no período diurno e em jornada integral. Respeitando e considerando a criança nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Dcnei/09), como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade", **apropriando e (re)significando** "e produzindo cultura" (Dcnei/09). (grifo nosso)

Para tanto, faz-se necessário que as instituições de Educação Infantil, tendo em vista, uma educação socialmente referenciada, respeitem por meio de seus projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), os seguintes princípios definidos nas Dcnei/09:

> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Além disso, garantam que no cotidiano das práticas educativas as crianças tenham "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" (Dcnei/09). Assegurando nesse processo a "indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" e a "interação e brincadeira" como eixo norteador. (Dcnei /09).

METODOLOGIA

Pensar as práticas educativas implica interrogar/dialogar com os projetos e ações vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, nessa direção optou-se conhecer e analisar, de forma crítica, as dimensões afetivas e corporais presentes no cotidiano educativo, tendo como interlocutores Vygotsky (1994, 2001, 2010) e Wallon (1980,1990). Estes autores propõem o estudo do homem e seu psiquismo em suas permanentes transformações e nas relações que se estabelece entre o orgânico e o meio social no qual o indivíduo está inserido.

Para Wallon (1980), o movimento é primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, visto que influência na expressão, na afetividade e na elaboração do pensamento da criança. Portanto o movimento não se restringe, apenas, às manifestações mecânicas e neurológicas, mas a todas as dimensões que compõe a criança em sua integralidade e pode dar testemunho da vida psíquica. A partir do movimento a criança manifesta suas necessidades, seu estado de humor e mobiliza as pessoas. Podemos afirmar que o movimento integra-se, primeiramente, a dimensão afetiva do comportamento humano e, posteriormente, com o desenvolvimento das práticas, gestos (pegar, empurrar, abrir ou fechar), a dimensão cognitiva.

Nessa mesma direção, a Dcnei/09, afirma em seu artigo 9º que:

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla,** expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

É importante oportunizar as crianças a vivência de movimentos amplos que explorem suas habilidades psicomotoras e enriqueçam sua experiência com a cultura corporal, assim como movimentos que envolvam, por exemplo, o encaixe de peças (praxias), associado a construção de objetos que compõe seu universo imaginativo, essas atividades, como podemos visualizar a seguir, são importantes para que as crianças possam enriquecer sua compleição motora, expressar e dar vasão a imaginação e criatividade (imagens 1, 2 e 3).







Imagens 1 e 2 - Crianças do agrupamento IV - DEI /CEPAE/2015
Imagens 3 - Crianças do agrupamento IV – SLMB/2017

Vygotsky(1994) ao discutir os gestos e os signos afirma que “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança” (p.141), essa assertiva nos revela a esfera cognitiva do movimento, como escrita do ar. O autor também ressalta a importância do gesto e do movimento nas dramatizações das crianças, (...) “quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos do pular” (p.142), estabelecendo assim uma união entre os gestos e a linguagem.

Ao discutir o simbolismo no brinquedo, Vygotsky (idem) destaca que a ação – movimentos e gestos – possibilita a criança organizar/determinar seu comportamento pelo significado, pelas ideias, isto é, as ações atribuem função de signo e dão significados aos objetos, isto é, “comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” constituindo, assim “a primeira representação do significado” (p.143).

Com relação à brincadeira de faz-de-conta, em que as crianças interpretam papéis relacionados, muitas vezes ao cotidiano, as regras são estabelecidas

com o intuito de atingir a verdadeira significação dos objetos. Vygotsky (1998) afirma em seus estudos que,

> sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar, em uma situação imaginária, sem regras é simplesmente incorreta. (p.125)

Entendida como uma atividade consciente, a brincadeira de faz-de-conta é própria e característica do brincar na infância. Situação em que as crianças interagem entre si e vivenciam suas culturas. É importante ressaltar, entretanto, que o ato de brincar não é uma condição natural da criança. De acordo com estudos realizados por Vygotsky (1998), a brincadeira é uma atividade humana em que as crianças experimentam, criam e recriam suas experiências socioculturais.

A atividade simbólica possibilita à criança um alto grau de desenvolvimento no que diz respeito à construção da identidade, da autonomia, cooperação e criatividade. Segundo Vygotsky (1998), através da brincadeira a criança compreende o mundo e as ações humanas, quando representa papéis, dá significação aos objetos, cria situações imaginárias e estabelece regras a ser respeitadas. Nesse sentido, a atividade de brincadeira é caracterizada pela imitação, construção de regras e imaginação.

Ao brincar, a criança estabelece uma relação com o outro que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, além de transformações internas e a elaboração do pensamento abstrato da própria criança, pois ela assume um comportamento para além de seu comportamento habitual. Por meio das interações, a criança constrói e dá significações acerca do real. É a partir da concepção de brincadeira como processo histórico que possibilita o desenvolvimento cognitivo/afetivo que refletimos e apontamos sua relevância no contexto das instituições de educação infantil.

As Diretrizes/09, orientam no seu artigo 9º que as práticas educativas envolvendo o brincar, seja por meio da brincadeira de faz-de-conta ou dos jogos dramáticos, ampliem as vivências das crianças de modo a garantir:

> (...) a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, **dramática e musical;** ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, **dança, teatro**, poesia e literatura; propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das **manifestações e tradições culturais brasileiras**.

Os exemplos que se seguem se constituem como possibilidades para ampliação e referência de brincadeiras de faz-de-conta/jogos dramáticos, a primeira nos remete a importância das crianças terem acesso a espetáculos de arte – contadores de histórias – os quais narram e encenam histórias que ampliam

o universo imaginário infantil, a segunda destaca o importante papel do professor como mediador e parceiro mais experiente das vivências infantis, por último destacamos a possibilidade da criança, em grupo, construir suas brincadeiras de faz-de-conta e tecer seus próprios enredos. Estas atividades, quando bem planejadas e estruturadas, são de grande relevância para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.





Imagem 4 – Crianças do Cmei Vivendo e Aprendendo/ SME /2005
Imagem 5 e 6 Crianças do agrupamento IV - DEI /CEPAE/2015

A dimensão afetiva contribui para a formação do sujeito, assim como para a construção de conhecimentos. Para Wallon (1990), a atividade emocional realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, que só é atingida pela mediação cultural e social. Sendo os vínculos afetivos responsáveis pelo acesso ao universo simbólico da cultura e a posse de instrumentos necessários ao desenvolvimento da atividade cognitiva. Os campos emocionais que se estabelecem ao interagir com o Outro possibilita a fusão de consciências e lhes dão os motivos para que as mesmas se exprimam ou se realizem, isto é, o Outro, as relações sociais são parceiros do eu na vida psíquica e na construção da personalidade (GALVÃO, 1995). A interação com o outro é de fundamental importância para esse processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois é a partir dela que as crianças ampliam suas relações com o mundo e resignificam seus sentimentos e constroem conhecimento.

Vygotsky (2010), afirma que a emoção não pode ser considerada menor frente ao pensamento humano/infantil, para este autor é por meio da emoção que o educador poderá suscitar o interesse, a curiosidade, a atenção do aluno/criança, sendo o sentimento vivo a mola propulsora do processo ensino-aprendizagem, o meio mais fácil de influenciar/mediar o comportamento infantil. Na situação de aprendizagem a seguir, a professora cativa às crianças, convidando-as a conhecer o livro, envolvendo-as afetuosamente com o tema, com a história, num segundo momento as próprias crianças em pequenos grupos recontam, encantam-se com as imagens, conversam entre si, trocam ideias. Em seguida a professora aproxima-se dos pequenos grupos, estabelecendo um diálogo mais efetivo, motivando, retomando e ampliando a história e conceitos, numa ação dialogada com as crianças, que envolve afetividade, interação, gestos, entre outros.





Imagens 7, 8 e 9 – crianças do agrupamento VI SME/2015.

Os contextos de interações permitem a aprendizagem e, por meio deles, temos a possibilidade de analisar o nível de desenvolvimento real da criança, que se caracteriza pela condição de realizar atividades sem o auxílio de outro. Ao mesmo tempo, também observamos o nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza pela atividade realizada com a mediação de outras crianças ou de adultos. Esta definição elaborada por Vygotsky (2001) nos possibilita compreender as diferentes possibilidades de aprendizagens que ocorrem em diferentes zonas de desenvolvimento.

Reafirma-se, neste sentido a importância de atividades que permitam o movimento, a expressão e o afeto, isto é, ampliem a corporalidade das crianças por meio das brincadeiras e interações, tendo em vista, superar práticas instrumentalizadas e mecanizadas, centradas na ação disciplinadora, de controle corporal– com o uso de carteiras individualizadas, filas, longo tempo de espera e restritiva da expressividade infantil - tarefas xerocopiadas, padronizadas que compõem o "caderno de atividades", cujo fim é o treino viso-motor de natureza preparatória aos moldes do ensino fundamental em sua versão pedagógica tradicional, hoje (re) afirmada pelos milhares de modelos disponíveis para acesso na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante pensar que o conjunto de relações que se estabelecem no decorrer da vida do indivíduo é resultado das relações deste com o outro. Neste caso, o desenvolvimento individual não ocorre em fases lineares e pode se modificar a partir das vivências que ocorreram em momentos distintos do desenvolvimento natural, sendo impulsionado por aprendizagens. Neste sentido, as crianças aprendem sem, necessariamente, passar por etapas lineares de desenvolvimento e não precisam repetir atividades de forma mecânica para apropriar novos conhecimentos.

O estudo das categorias marxistas mencionadas no decorrer deste texto apontam para a relevância de se ampliar a leitura acerca do sujeito/criança considerando elementos que permeiam os processos de aprendizagem em sua totalidade. Afeto e corporalidade se apresentam neste estudo como dimensões fundamentais que devem se fazer presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, possibilitando diferentes vivências entre crianças, garantindo o direito de ser criança e viver a infância em contextos reais e concretos.

Cidadania, afeto e corporalidade se constituem, portanto, elementos que precisam ser objeto de estudo e reflexão no âmbito educacional, tendo em vista, garantir às crianças uma dinâmica educativa que lhes possibilite o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, destacamos a necessidade de formação e qualificação profissional dos professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade, a necessidade de conhecimento e aprofundamento nas políticas públicas em andamento no país e o estudo permanente de autores como Vygotsky (1996, 2001, 2010, 2012) e Wallon (1980,1990), os quais nos permitem compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Deste modo, busca-se assegurar que a criança seja compreendida como cidadã, historicamente situada, ativa e repleta de possibilidades, e as instituições Educação Infantil se constituam como espaços e contextos privilegiados de aprendizagens, apropriação e criação de conhecimentos, afetos, movimentos, ciência, arte, hábitos e valores, isto é, das múltiplas formas de conhecer o mundo, a si mesmo e de se expressar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Rogéria de. **O processo de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFG/FE. Goiânia-Go, 2004.

ARANTES, Milna Martins. **Educação física na educação infantil: concepções e prática de professores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física/UNICAMP. Campinas-SP, 2003.

BARBOSA, I. G. **Pré-Escola e formação de conceitos: uma versão sócio--histórico-dialética**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, M.C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BUFFA, Éster, ARROYO, Miguel, e NOSELLA Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão Uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon**. São PAULO, SP: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon Uma Psicologia Dialética**. São Paulo, SP: Brasiliense s/a, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Isabel. **HENRI Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O espaço do movimento investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP,1992.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**.São Paulo:Ed. Cortez, 3ª edição, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Ed. Martins Fontes. 3ª edição. São Paulo: 2001.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Classes sociais, movimentos sociais e cidadania: velhos paradigmas, novas perspectivas. **INTER-AÇÃO** Revista da Faculdade de Educação da UFG. Vol.26. nº 1. Ed. UFG, Goiânia, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância: ensaio de psicologia**. Lisboa, Portugal: Dnalivro, 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1980.

_____. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 1990.

EDUCAÇÃO INFANTIL E MATEMÁTICA : PERSPECTIVA E DESAFIOS

Joana D'Arc dos Santos Gomes
NEPIEC/FE/UFG – SEMEC/Senador Canedo
joanadarcsantos@outlook.com

Nancy Nonato de Lima Alves
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

O conhecimento matemático se constitui historicamente a partir das relações humanas com o mundo e com o outro, bem como das práticas sociais, na busca de soluções de problemas que emergem na dinâmica social, configurando-se como um conhecimento cultural e sistematizado, que permite também a interação e o desenvolvimento do indivíduo em sociedade. Nessa perspectiva, faz-se fundamental para a criança aprender matemática desde a tenra idade, reconhecendo e valorizando o universo cultural em que a criança se insere a partir do seu nascimento, tendo em vista que ela se constituirá nas relações sociais e culturais, tornando-se participante do seu meio social.

Um dos espaços em que as crianças se inserem desde pequenas são as instituições de Educação Infantil, que se tornam *lócus* privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento ao proporcionarem o contato com os diferentes conhecimentos elaborados cultural e historicamente pelos homens, contribuindo no processo de humanização destes sujeitos.

A importância de articular as experiências das crianças com os vários campos do conhecimento é enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)[36], que norteiam as práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. Dentre esses conhecimentos, destacamos aqueles que se referem à matemática, de modo que o trabalho pedagógico permita recriar "[...] em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais" (BRASIL, 2009).

Mediante tais fundamentos, questionou-se como ocorre a presença do conhecimento matemático nas instituições de Educação Infantil, em quais situações a matemática seria abordada, bem como as ações e interações dos sujeitos com este conhecimento no contexto educacional. Partindo dessas questões, realizou-se uma pesquisa de mestrado, a qual se vincula ao projeto de pesquisa "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) e também à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

36 As DCNEI foram elaboradas em 1999 e atualizadas e revisadas no ano de 2009.

Com base no materialismo histórico-dialético e na teoria sócio-histórico-dialética[37], a investigação consistiu de estudos teóricos e uma etapa empírica desenvolvida no ano de 2016 em 11 (onze) instituições de Educação Infantil do munícipio de Senador Canedo/GO, com a participação de 32 (trinta e duas) professoras, 84 (oitenta e quatro) agentes educativos, envolvendo, no processo de observação, 100 (cem) crianças na faixa etária de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade.

Assim sendo, este texto apresenta análises resultantes desta pesquisa, destacando o conhecimento matemático enquanto uma produção humana e cultural, suas perspectivas e desafios no trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, visando à apropriação da matemática pela criança no processo de sua formação humana.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO E A CRIANÇA

O conhecimento matemático se constitui mediante a relação do homem com a natureza e o seu meio social, caracterizando-se como uma ciência, uma produção cultural e humana, associada à história do homem em sociedade, tornando este conhecimento signo cultural e simbólico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o conhecimento matemático encontra-se presente na vida das crianças desde o nascimento e o processo de aprendizagem dessa ciência e os seus significados culturais e sociais, poderá possibilitar à criança o desenvolvimento de funções, habilidades e capacidades humanas, bem como seu pensamento matemático, passando a atuar de forma criativa no seu meio social.

Desde a mais tenra idade, a criança integra e participa de grupos sociais, históricos e culturais, apreendendo, nas interações sociais, conhecimentos acerca dos instrumentos materiais e simbólicos elaborados pelo homem, os quais carregam, de forma cristalizada, uma história cultural e social. Nessa ótica, Barbosa (1997, p. 48) destaca que a criança "[...] constrói seus comportamentos e seus conteúdos e processos psíquicos sob a constante influência dos objetos e situações históricas". Para a referida autora, nas interações nas quais se envolve, desde o seu nascimento:

> [...] a criança vai assumindo seu papel ativo frente à realidade circundante. Nesse processo, ela vai sofrendo a ação das circunstâncias que a rodeiam e da história das relações sociais e culturais da qual faz parte. Ao mesmo tempo, atua sobre o real e, nesse movimento, se autotransforma, utilizando-se, para tanto, de um mediador cultural essencial: a linguagem. [...]. Nesse processo interativo, a criança pode se apropriar de leis gerais e específicas sobre os fenômenos e fatos, interpretando-os por intermédio de gestos, imagens, ideias, representações e significações (BARBOSA, 1997, p. 09).

As relações e interações das crianças com a produção humana e cultural, portanto, são fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento, possi-

37 A terminologia "sócio-histórico-dialética" foi designada e proposta por Barbosa (1991, 1997), para denominar a produção dos autores russos Vygotsky, Luria, Leontiev e seus colaboradores, assim como do francês Wallon.

bilitando seu processo de humanização. De acordo com a teoria sócio-histórico-dialética, humanização pode ser entendida como a formação, em cada pessoa, das características propriamente humanas, incluindo as funções psíquicas superiores – pensamento, fala, memória mediada, imaginação, dentre outras – as quais se constituem.

Importante enfatizar que a criança se constitui enquanto um ser participante das relações e interações estabelecidas no seu contexto social, sendo "[...] capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia" (MELLO, 2007, p. 90). O contexto social e cultural, segundo Senna (2010), é essencial para o processo de humanização da criança, visto que lhe possibilita as primeiras experiências culturais com os diferentes hábitos, valores, linguagens e conhecimentos, dentre eles, o conhecimento matemático. Mello (2007), por sua vez, afirma que apropriação dos instrumentos, da ciência, dos conhecimentos, dos hábitos, dos valores e das linguagens, ou seja, da produção humana construída culturalmente e historicamente, é que nos tornam humanos.

Como afirmou Vygotsky (2016) os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Assim, a educação e o processo de ensino escolar são práticas sociais importantes para a humanização e o desenvolvimento das crianças, possibilitando-lhes a apropriação das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2016). Moura (2007), por sua vez, pontua que o processo de ensino e aprendizagem das crianças coloca-as frente à produção material e simbólica do homem em sociedade. Portanto, para o autor, a criança necessita ser "[...] submetida a situações de análise e síntese para construir significados generalizantes que lhe possibilitem o acesso a novos conhecimentos" (MOURA, 2007, p. 62).

Segundo Barbosa, Alves e Martins (2011) o conhecimento sistematizado é importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mediante as interações, interpretações e explicações que proporciona a ela sobre o mundo real. Portanto, as instituições de Educação Infantil têm "[...] o seu papel de socializadora dessa produção cultural, não apenas nas formas de expressão artística, mas também na forma cientifica." (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 140).

Neste sentido, faz-se fundamental que as instituições de Educação Infantil possibilitem a interação das crianças com os diferentes conhecimentos elaborados históricos e culturalmente, contribuindo para seu processo de formação humana, tendo em vista que esta etapa da Educação Básica tem como finalidade legal promover o "[...] desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996), conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. Assim, compreende-se que as instituições de Educação Infantil se configuram como um *lócus* privilegiado, pois podem favorecer a criança o acesso a diversas produções humanas, criando situações de aprendizagem de diferentes conhecimentos, afetos, valores, linguagens, atitudes, habilidades, visando a sua formação integral (BARBOSA, 1997).

Assim sendo, a matemática precisa ser ensinada à criança, visando o acesso à produção humana e cultural do homem e isso para além de ações práticas e utilitaristas do conhecimento, mas para promover sua aprendizagem, seu desenvolvimento e a formação das funções humanas (AMORIM, 2015).

Euzébio (2015) salienta que a criança ao aprender matemática passa a compreender o uso e as formas de se relacionar no mundo a partir desse conhecimento. Assim, a autora reitera que a prática pedagógica seja organizada de forma que considere:

> [...] a criança como um ser capaz de aprender e, aprendendo, ela desenvolver-se-á e formar-se-á como ser humano. O importante é pensar na criança como sujeito da aprendizagem e buscar entender como ela se apropria da Matemática, sem deixar de ser criança, com respeito às atividades típicas em cada idade. (EUZÉBIO, 2015, p. 85).

Dessa maneira, o processo de aprendizagem da matemática e de diferentes conhecimentos torna-se importante, e é necessário para se compreender e utilizá-los de acordo com as suas funções sociais.

A MATEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SENADOR CANEDO/GO

Entendendo a importância do trabalho pedagógico com o conhecimento matemático na Educação Infantil buscou-se compreender a presença deste conhecimento nas instituições, analisando as ações e interações dos profissionais e crianças, bem como as situações que envolviam a matemática. Para isso, definiu-se o munícipio de Senador Canedo, situado no estado de Goiás, como *lócus* de pesquisa e utilizou-se de diferentes recursos metodológicos no decorrer da etapa empírica, tais como: questionários, observações e diálogos com os profissionais e crianças.

O município de Senador Canedo/GO, no ano de 2016, contava com 13 (treze) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendiam a faixa etária de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade. Na proposição dos questionários obteve-se a participação de 11 (onze) destas instituições, perfazendo 84,6% do total. Nessas instituições contou-se com a participação de 32 (trinta e duas) professoras e 84 (oitenta e quatro) agentes educativos que relataram aspectos relevantes para compreender como as crianças interagiam com o conhecimento matemático nesse ambiente educacional.

A proposição dos questionários aos professores e agentes educativos foi o primeiro momento desta etapa da pesquisa, a qual possibilitou conhecer as características, a organização e os profissionais que atuavam na primeira etapa da Educação Básica do referido município. Após analise dos questionários, escolheu-se uma instituição para a realização do segundo momento da pesquisa empírica, o qual se caracterizou por observações e diálogos com crianças e profissionais que atuavam com diferentes faixas etárias. Durante este segundo momento da pesquisa empírica, houve a participação de 8 (oito) professoras e 4

(quatro) agentes educativas, abrangendo 100 (cem) crianças, na faixa etária de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade.

Em nossos diálogos, todas as profissionais afirmaram abordar o conhecimento matemático em sua prática pedagógica nas instituições, em diferentes situações. A inserção do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas e nos planejamentos se justificou, segundo as profissionais, devido à presença da matemática na vida cotidiana das crianças, buscando, assim, a sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como para adquirir noções matemáticas que desmistificariam a visão negativa do conhecimento em etapas posteriores de ensino.

A matemática, nas instituições de Educação Infantil, necessita ser compreendida para além da simples presença na vida diária da criança ou como preparação para etapas posteriores, mas como uma produção humana e cultural, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

No que se refere à organização das práticas pedagógicas e o planejamento, Mello (2007) e Euzébio (2015) compreendem a criança como um ser capaz de participar do processo educativo, tornando a aprendizagem colaborativa na ação conjunta entre o educador e a criança. Neste sentido, para Euzébio (2015), é importante que o planejamento considere a criança como sujeito capaz de aprender, que se desenvolverá e se tornará humano à medida que aprende, favorecendo a ela novas formas de ver e interpretar o mundo.

Perante a análise dos dois momentos da pesquisa empírica (questionários, observações e diálogos com as profissionais e crianças), destacaram-se as principais situações em que a matemática foi abordada, sendo elas: contagem das crianças presentes e faltosas; contagem oral de objetos, materiais recicláveis e brinquedos; formação da fila; visualização de números e formas geométricas; uso do calendário; utilização de vídeos musicais e desenhos animados na televisão; elaboração de cartazes; realização de produções individuais e coletivas em folhas; momentos de musicalização; brincadeiras direcionadas pelos profissionais e, também, as criadas pelas crianças.

Reitera-se que essas situações de interação com o conhecimento matemático aconteceram em diferentes momentos da prática pedagógica e pouco variaram nos agrupamentos de crianças com a faixa etária de 3 (três) até 6 (seis) anos de idade, seguindo uma mesma lógica e abordando os conhecimentos sobre o sistema de numeração, grandezas e medidas e espaço e forma. Já as situações com a matemática nos agrupamento de crianças com a faixa etária de 0 (zero) até 2 (dois) anos de idade predominaram nos momentos de musicalização, utilização de vídeos musicais na televisão e de recursos didáticos, como, por exemplo, jogos de encaixe, brinquedos em que a criança pudesse visualizar o números e blocos criativos. Nisso, foi possível identificar uma maior diversidade de situações e práticas pedagógicas com a matemática para as crianças maiores de 3 (três) anos de idade e uma limitação para as menores dessa faixa etária.

Acredita-se que um fator que pode influenciar na limitação das práticas pedagógicas com o conhecimento matemático nos agrupamentos de crianças menores de 3 (três) anos é a ausência de professor pedagogo para atuar com tais

faixas etárias. Isso porque o trabalho pedagógico com as crianças menores de 3 (três) anos de idade no munícipio em que realizou-se a pesquisa, acontecia naquele ano sob a responsabilidade de agentes educativas, as quais relataram não ter formação específica para atuar na Educação Infantil. Segundo Silveira (2015), devido às especificidades do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, faz-se necessária a presença de professores formados e habilitados em nível superior e a ausência desta formação é um descumprimento do que é estabelecido na legislação nacional, uma vez que, de acordo com o artigo 62 da LDB – Lei 9.394/1996, o profissional para atuar na primeira etapa da Educação Básica necessita ter curso em nível superior, admitindo-se formação mínima em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No decorrer da pesquisa identificou-se que as crianças vivenciaram, nas instituições de Educação Infantil, diversas situações que as aproximam do conhecimento matemático, em momentos lúdicos e pela memorização e repetição. Segundo Cavalcante (2015), geralmente, as práticas pedagógicas com a matemática na Educação Infantil estão ligadas a um processo de memorização de sequência numérica e de formas geométricas, favorecendo, às crianças, aproximações com a matemática sem possibilitar condições para pensar, problematizar e refletir sobre o conhecimento matemático.

O processo de memorização de um conceito matemático foi observado durante as interações e diálogos realizados com as crianças, como por exemplo, quando uma criança disse saber contar até o algarismo 10 (dez), mas ao ser convidada a contar a quantidade de letras que compõe o seu nome, afirmou "*Eu não sei, eu só sei contar*". Tal situação possibilitou perceber que ela memorizou a contagem de 1 a 10, sem se apropriar do conceito de número, ou seja, sem demonstrar o conhecimento de que o processo de contagem se estabelece com a correspondência termo a termo.

Como já destacado anteriormente, foram identificadas diferentes situações em que as profissionais abordaram o conhecimento matemático nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Tais situações são consideradas como válidas e importantes, todavia, destaca-se a necessidade de proporcionar situações que oportunizem pensar sobre a matemática, o que não é possível em experiências somente pragmáticas com o conhecimento matemático. Feitosa (2015) e Amorim (2015) salientam que as produções registradas em folhas, por exemplo, são ações pedagógicas que, na maioria das vezes, ocorrem sem contextualização, problematização, reflexão, tornando-se cansativas e reduzindo-se a uma ação mecânica, sem favorecer a criança o pensamento matemático e a busca de soluções. Essas produções, muitas vezes, correspondem apenas às solicitações das professoras, à proposta curricular, sem proporcionar a vivência, interação e apropriação do conhecimento pela criança.

Portanto, o processo de aprendizagem do conhecimento matemático nas instituições de Educação Infantil precisa fazer sentido para as crianças e, para que isto ocorra, as práticas pedagógicas devem favorecer diversas situações que levem as crianças a pensarem, refletirem, problematizarem, generalizarem os conceitos da matemática.

Mediante as observações do processo interativo das crianças no ambiente da instituição, com as profissionais e outras crianças, foi possível notar, em diferentes situações, que elas utilizaram-se do conhecimento matemático que já possuíam para dar soluções a problemas do contexto, para criar uma brincadeira, questionar, problematizar, ensinar o seu próximo, comparar, diferenciar. Grande parte dessas situações não foram problematizadas ou incorporadas para permear a prática pedagógica com a matemática. Porém, esses momentos devem ser considerados, pois são importantes para perceber os conhecimentos já adquiridos pelas crianças e propor novas problematizações, criando um momento significativo e interessante para a apropriação do conhecimento, possibilitando que as crianças vão além do que já sabem e construam novos conhecimentos (CORMELATO, 2013; CAMARGO, 2014; CAVALCANTE, 2015).

Nesse prisma, Cavalcante (2015) salienta que:

> [...] as práticas matemáticas na educação infantil podem ir muito além das propostas de memorização, repetição e associação (associar quantidades de desenhos à sua representação numérica). É possível contextualizar as vivências matemáticas de maneira significativa, ou seja, proporcionar situações que possibilitem a produção de conhecimentos a partir dos conhecimentos que as crianças já têm e, que trazem para os espaços da educação infantil (CAVALCANTE, 2015, p. 44).

O cotidiano da Educação Infantil, as relações e interações das crianças no meio e com seus pares são ricos de situações emergentes, que podem ser consideradas durante a prática pedagógica com o propósito de levar às crianças a formação de conceitos, através dos questionamentos, das problematizações, dos argumentos, das hipóteses, das buscas de soluções. Nesse sentido, os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam ter um olhar sutil para as ações que se constituem nas interações das crianças.

A matemática, assim como outros conhecimentos, faz parte da vida das crianças, no entanto o simples contato não é suficiente para o processo de apropriação do conhecimento, suas propriedades, suas funções e usos sociais. Portanto, faz-se necessário o processo de interação e mediação cultural realizado pelos profissionais e, também, pelo sujeito mais experiente, favorecendo e possibilitando a apropriação, pela criança, da produção humana e cultural elabora pelo homem. Segundo Barbosa (1997, p. 09), nesse processo de mediação e interação com produção material e simbólica “[...] a criança pode se apropriar de leis gerais e específicas sobre os fenômenos e fatos, interpretando-os por intermédio de gestos, imagens, ideias, representações e significações”.

As situações vivenciadas pelas crianças, nas instituições de Educação Infantil, realizadas intencionalmente ou não, se caracterizaram e limitaram-se, em grande parte, em situações de instrução racional sobre o conhecimento, o que é insuficiente para o processo de formação de conceitos científicos. Para Silva (2010) a apropriação do conhecimento matemático não acontece mediante as situações de aproximação com o conhecimento, mas em um processo de

mediação e interação, criando nas crianças necessidade e condições para a apropriação de conceitos, defendendo, portanto, um ambiente organizado e problematizador, para que as crianças possam formular, criar hipóteses, questionar, generalizar, aprender e desenvolvendo seu raciocínio e consciência.

Ao formar um conceito a criança adquire um conjunto de conhecimentos e significados sobre o contexto social e cultural em que vive. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, enquanto um *lócus* privilegiado, poderá favorecer, à criança, formação e apropriação de conceitos de diferentes linguagens, interferindo nas organizações cognitivas já desenvolvidas, mobilizando o que já sabe e possibilitando a construção de novos conhecimentos, ampliando-os. Portanto, acredita-se que é necessário propor ações pedagógicas que favoreçam a busca por soluções de problemas de forma criativa, com significado. Assim, o trabalho pedagógico com a matemática na Educação Infantil necessita dar condições e criar, na criança, motivação e necessidade de conhecer a produção humana e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E DESAFIO

A criança ao nascer encontra-se imersa a um universo social e cultural, necessitando, conhecer e apropriar-se do conhecimento produzido historicamente, de forma a participar ativa e criativamente no meio social, bem como se constituir enquanto sujeito. A instituição de Educação Infantil se configura como um importante *lócus* de formação humana, que tem como finalidade promover a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, possibilitando a descoberta do novo, a formação e apropriação de pensamentos, afetos, atitudes, valores e conhecimentos.

Na pesquisa realizada, identificaram-se diferentes situações em que o conhecimento matemático foi abordado ou vivenciado pelas crianças nas instituições de Educação Infantil. Todavia, notou-se que essas situações se limitaram, em grande parte, a vivências cotidianas das crianças com a matemática, o que pode acarretar uma aprendizagem instrumental e racional desta ciência.

Compreende-se que o conhecimento matemático na Educação Infantil não pode se limitar a isso, visto que este engloba diversas outras áreas e campos de conhecimento. Assim, faz-se necessário entender a matemática como produção humana e cultural, envolvendo diversos campos de conhecimentos, o que irá favorecer, à criança, uma visão ampliada de mundo.

Nesse sentido, considera-se fundamental que as práticas pedagógicas com a matemática sejam significativas para as crianças, permitindo que elas contextualizem tal conhecimento, sendo criativas na busca de soluções, na criação e resolução de problemas, favorecendo, ainda, situações de investigação, criando nelas a necessidade de pensar, repensar, criar, elaborar hipóteses, argumentar, analisar, generalizar, aprendendo, assim, novos conhecimentos. .

É preciso entender que a criança se constitui como protagonista no seu processo de interação e relação com a produção humana, capaz de argumentar, questionar, criar hipóteses e soluções. Nisso, faz-se importante o processo de

mediação do profissional ou sujeito mais experiente durante o processo de aprendizagem da criança, dando mais significado à apropriação dos usos e funções sociais da matemática.

Abordar o conhecimento matemático, enquanto uma produção humana e cultural, para além da sua perspectiva funcional, instrumental e racial, se constitui como um desafio para o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, que, segundo Barbosa (1997) necessitam propor práticas que favoreçam situações contextualizadas e significativas, para que as crianças possam interagir, viver, participar, brincar, conhecer e aprender sobre os diferentes instrumentos e conhecimentos da cultura, não apenas na forma científica, mas multifacética.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gisele M. **Matemática na Educação Infantil?** Contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para a (re)organização da prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, 2015.

BARBOSA, Ivone G. **Pré-Escola e formação de conceitos:** uma versão sócio-histórica-dialética. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone G. **Psicologia Sócio-Histórico-Dialética e Pedagogia Sócio-Histórico-Dialética**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1991.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma A. Teles. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMARGO, Giancarla G. de. **Práticas de professoras da Educação Infantil no desenvolvimento curricular em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Francisco, Itatiba/SP, 2014.

CAVALCANTE, Naila Fernanda M. **Problematizações a partir de situações emergentes do cotidiano**: compreensões e possibilidades envolvendo práticas de contagem, de medida e de percepção espacial em turmas de crianças de quatro anos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Centro de Edu-

cação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

COMERLATO, Lisiane. **Situações matemáticas**: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

EUZÉZIO, Juliana da Silva. **Criança, infância e conhecimento matemático**: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FEITOSA, Maria Rosemary M. **Educação matemática com arte na infância**: uma utopia transdisciplinar possível. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MELLO, Suely A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.) **Introdução à psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOURA, Manoel O. de. Matemática na infância. In: MIGUEIS, Marlene da R.; AZEVEDO, Maria da G. **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivros, 2007.

SENNA, Maria Teresa T. R. **Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Iraci B. G. **Formação de conceitos matemáticos na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVEIRA, Telma A. T. M. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2016.

EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DOS BEBÊS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tayrini Graciana de Borba e Silva
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
tayrinigbs@gmail.com

Raquia Rabelo Rogeri
Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Como um mergulho, assim foi sendo construído o Projeto de Estudo Investigação e Mediação Pedagógica desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado I e II, do Curso de Pedagogia, que resultou na escrita deste trabalho. A água congelante se fazia presente a todo instante, era muito mais profundo que quaisquer sensações físicas, passavam por em torno da espinha dorsal, caminhando pela barriga até quase congelar meu cérebro. Realmente parece terrível, mas eis o que senti, para algumas pessoas isso se resumiria bem em TPP (Tensão-Pré-Projeto). Compreendi ao longo do processo que, a definição da sensação estava para além disto, era um efeito colateral da responsabilidade que senti ao me deparar com aqueles bebês, no Centro Municipal de Educação Infantil em que estagiamos - “fique atenta, observe, compreenda, eles ainda não verbalizam, sua comunicação é diferente, eles choram querendo dizer algo”- estas palavras me faziam suar mais frio que a água do mar no qual me propus explorar.

Nas profundezas do oceano, tudo se faz novo e desconhecido, de forma que a borbulha de um peixe se torna um evento inesquecível. Com olhar atento comecei a fazer várias indagações acerca do ambiente e dos bebês, afinal, como compreender a fala de alguém que vive embaixo d’água? A lógica estava posta, aquele não era um mundo para qualquer um, e no meu caso, faltava conhecimento para arriscar um mergulho. Com o passar do tempo e por meio de muito estudo percebi o quão rica era aquela experiência que, aos poucos, me transformava em sereia, daquelas tradicionalmente coloridas que conversam embaixo d’água e se fazem compreensíveis. Percebi então que a questão já não era apenas como os bebês se comunicam e sim o quanto estamos preparados, teoricamente e sensivelmente, para compreendê-los.

Ao passo que a convivência ia se estabelecendo e as leituras sendo aprofundadas, percebi que as indagações se relacionavam com as diferentes possibilidades de linguagens dos bebês, tais como: uma vez que estes em sua maioria ainda não se apropriaram da linguagem oral, como um professor pode fazer uma intervenção significativa para a formação destes sujeitos? Como contribuir para que as crianças se expressem, compreendam e sejam compreendidas naquele espaço? Por meio de quais atividades podemos trabalhar as múltiplas linguagens? Como as crianças aprendem?. Assim iniciei a escrita do Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica, elaborado em um semestre e executado no semestre seguinte com as regências/intervenções pedagógicas.

A Educação Infantil, à qual atribuímos tantas cores, brinquedos e brincadeiras, é na verdade um espaço construído a partir de muito estudo e comprometimento de profissionais da educação que almejam o reconhecimento real da criança como sujeito histórico e de direitos e que, para tanto, tem como finalidade o seu desenvolvimento integral até cinco anos de idade, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, servindo como complemento da ação da família e da comunidade de acordo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Infantil (lei 93947/96, artigo 29). Evitando um retrocesso dos avanços duramente conquistados, precisamos travar uma luta constante contra a perspectiva assistencialista na Educação Infantil e nos munir de conhecimentos afim de que possamos – como professores e profissionais da educação – criar oportunidades que visem experiências e aprendizagens significativas por meio de uma análise sistemática das atividades propostas. Zilma de Moraes (2011, p.51) contribui significativamente ao dizer que

> Cabe, pois, ao professor, com seu olhar atento, seguro e disponível, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança, desde o nascimento, se indaga sobre o mundo e sobre si mesma, trilha diversos universos simbólicos, transita entre a cultura erudita e a cultura popular, imerge em situações diversas e emociona-se com o belo e contra a violência, ao mesmo tempo em que vibra com descobertas e reconhece obstáculos.

Desta forma, se fez necessário compreender a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que se inicia a partir da elaboração do currículo que por sua vez, deve ser pensado para prover às crianças, um ambiente favorável à sua aprendizagem, mesmo que para isso, seja necessário “abrir mão” de um ambiente de silêncio e obediência, a favor de um que estimule suas necessidades exploratórias e suas interlocuções inteligentes, favorecendo a ressignificação de conhecimentos a partir de cada nova experiência que lhes é propiciada. É necessário

> Garantir a diversidade e a igualdade de oportunidades, o acolhimento a muitas formas de trabalho mais do que a um único modelo de desempenho com o qual todos os outros são comparados, o reconhecimento de uma pluralidade de significados e valores continuamente confrontados nas situações, dentro de uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas na qual a aceitação de cada singularidade seja objeto de atenção (Moraes, 2011, p.52).

Portanto, ao contrário do que muitos imaginam, falar sobre as múltiplas linguagens dos bebês é um assunto que “dá pano para manga” e que se não estivermos atentos a estas minúcias relatadas, podemos cometer injustiça a todos os envolvidos no processo de ensino que visa aprendizagem, reduzindo os bebês a seres “meigos” e “fofos” que dependem apenas do nosso cuidado para se desenvolverem como seres humanos.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Compreendendo que a criança é um sujeito plural, integral, singular na diversidade, que utiliza a linguagem como forma de expressão e interação com o outro, com o mundo, entendemos que as múltiplas linguagens favorecem a aprendizagem, pois possibilitam a criança realizar observações, ideias, memórias, sentidos e planos; sendo, portanto, um conjunto de símbolos constituídos por signos que visam representar a realidade.

> [...] os signos são fundamentais, pois dão ao homem sua dimensão simbólica: esta que liga aos outros homens e à natureza, isto é, a realidade social e natural. Há além dos signos da linguagem verbal, muitas outras espécies de signos que povoam de linguagens a vida do homem: a pintura a mímica, o código de transito, a moda as linguagens artísticas (GOIÂNIA, 2014,p 11 apud ORLANDI, 1999).

Desta forma, ao pensarmos nos planejamentos pedagógicos, trabalhamos afinco para promover às crianças, experiências que de fato, ampliassem, diversificassem e complexificassem seus conhecimentos de forma lúdica, respeitando o sujeito e o contexto no qual se inseria.

> As práticas cotidianas na educação infantil incluem momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. Todas estas ações, e seus detalhes, são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009, p.77)

Com isto, compreendeu-se que o planejamento não é um limitador, antes, pode ser uma mola propulsora, pois as atividades desenvolvidas se complexificam exatamente porque abrangem todos os momentos de contato com os bebês, por mais simples e irrelevantes que pareçam, envolve todas as ações, do momento que eles chegam no CMEI ao que saem.

Falar de ação educativa e pedagógica facilita muito quando já se tem uma ideia mais clarificada acerca da construção histórica do conceito de Educação Infantil e sua abrangência, pois estas, procuram romper com a lógica da escolarização tradicional do Ensino Fundamental e a lógica assistencialista na Educação infantil, partindo da compreensão de que o sujeito aprende e se desenvolve como ser humano a partir da interação com aqueles que participam do seu processo formativo. A proposta de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia auxilia nesta compreensão quando afirma que é importante

> [...] propor um currículo que garanta o lugar dos conhecimentos, da aprendizagem e do desenvolvimento, das vivências e experiências em atividades enriquecedoras e significativas, em que as brincadeiras e as interações sejam os eixos de todas as ações, permeando o trabalho realizado nessa primeira etapa da Educação Básica (GOIÂNIA, 2014, p.64).

Se por um lado a Educação Infantil tem como papel fundamental na complexificação do pensamento e raciocínio das crianças, o currículo, portanto, que norteará o trabalho do professor deve possibilitar vivências e experiências variadas, significativas e enriquecedoras, compreendendo a criança como um "sujeito histórico, de classe, social, cultural e da experiência que tem direito de viver seu tempo de infância como um tempo social da vida" (GOIÂNIA, 2014, p.60). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil afirmam que a educação infantil tem em si dois eixos norteadores: a interação e as brincadeiras, portanto estes devem permear todas ações e práticas pedagógicas. As ações educativas estão, por assim dizer, presentes em todos os espaços em que ocorrem as trocas socioculturais, no entanto, na Educação Infantil possuem intencionalidade e sistematicidade.

Ao pensar na ação educativa, nos referimos necessariamente ao cuidado, mas não àquele da concepção assistencialista vista anteriormente, mas no cuidar que participa e ajuda na composição de um ambiente favorável às práticas de respeito, escuta e disponibilidade ao outro, a partir do cuidado relacionado a si próprio e com seus pares, com as possibilidades concretas de comunicação, motricidade, trocas afetivas e sensoriais.

A ação pedagógica já parte da compreensão de que o planejamento e sistematização das atividades precisa ser culturalmente significativo para crianças e adultos, com clara articulação entre os conceitos cotidianos e científicos. Sobre o professor da Educação Infantil, Rosa e Andrea alertam,

> É necessário que o profissional da Educação Infantil esteja aberto a educar, cuidar, brincar, escutar, e enxergar as crianças em sua riqueza e diversidade. Não basta ouvir o que falam. Não basta estar de corpo presente para olhar as crianças brincando na instituição. É preciso ter clareza de que a postura docente – em qualquer etapa da educação, mas de maneira ainda mais acentuada na Educação Infantil – implica a escuta sensível, a observação atenta e a intenção de intervir pedagogicamente para promover o desenvolvimento infantil em suas possibilidades (2017, p.25).

Com tais compreensões latentes, elaborei as regências buscando compreender a demanda dos bebês por novas experiências, por vivências que as instigassem e as desafiassem a superar os medos e receios na descoberta do mundo. Neste processo, a valiosa troca de conhecimentos com a professora regente do agrupamento me foi fundamental. Houveram vários momentos marcantes e desafiadores, a começar pelo trabalho com tinta[38] (pensada e cuidadosamente preparada para bebês), no qual foi proposto às crianças que estas a usassem de forma livre e espontânea. Para nós adultos, pode parecer uma tarefa boba ou repetitiva, mas ao perceber os olhares desconfiados dos bebês, alguns choros e

38 Tinta caseira feita a base de amido de milho, água e corante.

hesitação para encostar na tinta, percebi que quase tudo se faz desconhecido, neste caso, cabe a nós professores darmos a segurança necessária para que eles sintam curiosidade e, com isso, tentem se aventurar no desconhecido. Neste processo delicado de descobertas, a professora regente foi o refúgio dos bebês. A postura sensível dela, frente a eles, os deixou confortáveis a experimentar o contato com a tinta. Entretanto o que me chamou mais atenção foi a coragem de um dos bebês. Tanto a professora, quanto as auxiliares, haviam me dito da constante negação dele em experienciar situações que envolvessem tintas ou outras substâncias pastosas. Diante disso, antes de preparar tal regência estudei bastante sobre as possibilidades de trabalho com os bebês e me dispus a tentar desenvolver uma escuta sensível, permitindo-me provoca-los e ser provocada por eles, deixando-os serem os protagonistas deste momento. Nesta constante tentativa de escuta sensível e de troca, este bebê específico, que a priori estava hesitante em brincar com a tinta, ao perceber minha entrega total e desintencionada, atravessou corajosamente a ponte do medo e não só alcançou, como se fez parte do próprio arco-íris ao se lambuzar de todas as cores disponíveis. Foi sem sombra de dúvida uma das imagens mais lindas que vi neste processo de ensino aprendizagem.

A aceitação e envolvimento deste bebê, com a tinta, nos remete à complexidade e a imensurável responsabilidade do professor como organizador do processo de construção dos primeiros conhecimentos que uma criança terá acerca do mundo. O trabalho com bebês pressupõe a exploração do desconhecido, a descoberta por meio de atividades que sejam desafiadoras e que ampliem seus conhecimentos, a apropriação e produção de significados acerca do mundo, da natureza e da cultura, uma vez que são estas experiências servirão de subsídio a outros conhecimentos que virão posteriormente. Rosa e Andrea (2017, p.20) contribui: “Ao professor cabe, dessa maneira, se mostrar ainda mais preparado, já que o seu desafio é tanto maior quanto menores são as crianças”.

Ao planejar um plano de aula, geralmente buscamos considerar todos conhecimentos que aquela atividade agregará a determinadas crianças, pensamos em quase tudo, desde o plano propriamente dito até a disposição dos recursos materiais e procedimentos que nortearão a prática. Somos nós os responsáveis em oportunizar, organizar e sistematizar diferentes experiências que verdadeiramente contribuirão para o desenvolvimento integral da criança. Ao pensar sobre a atividade desenvolvida com a tinta, não planejei a limpeza das crianças após a atividade, no entanto a professora regente, juntamente com a auxiliar, logo de imediato providenciaram um arranjo que resolvesse a questão. Eis que neste momento, compreendi a diferença entre ação educativa e ação pedagógica, pensar nas atividades significa atribuir intencionalidade ao que planejamos, problematizamos, documentamos e avaliamos em determinada prática assim como o Infância e Crianças em Cena aponta

> A ação pedagógica pode ser entendida como aquela que “[...] consiste no resultado do planejamento consciente e intencional dos profissionais da Educação Infantil. Seu objetivo é propiciar diferentes experiências estéticas, culturais e lúdicas às crianças, promovendo o seu desenvolvimento nas dimensões biológica, social e pedagógica” (SME,2008, p.43, apud. GOIANIA, 2014, p.125)

Entretanto, precisamos considerar também as ações que apesar de não serem planejadas ou sistematizadas, juntamente com as ações pedagógicas são coparticipantes do processo educativo, ou seja, participam do cotidiano e influenciam diretamente o processo, ou seja, as ações educativas. Estas últimas podem ser definidas como sendo a prática social que se dá nas relações entre os sujeitos com tudo o que os cercam de modo que a aprendizagem acontece a partir das especificidades destas relações, bem como nas trocas sociais, nos afetos, no cuidado de si e do outro, considerando os aspectos subjetivos e individuais de cada um, portanto, é uma dimensão que não pode ser desvinculada da ação pedagógica no processo formativo.

Por meio das experiências, pude perceber que defender a ideia de que os bebês não pensam e não constroem conhecimentos é no mínimo abraçar a âncora da alienação e se jogar no mar da ignorância. As crianças passam por processos complexos do pensamento para construir seus conhecimentos, desta forma, no intuito de organizar as ideias já abordadas, elaborarei um raciocínio a partir do pressuposto de que, o papel da Educação Infantil é fundamental na complexificação do pensamento e raciocínio das crianças e de que, sendo o professor(a) peça fundamental na organização dos processos de construção dos primeiros conhecimentos, se faz imprescindível sua compreensão acerca dos aspectos cognitivos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês.

Sem um estudo aprofundado acerca do desenvolvimento dos bebês, temos uma tendência a acreditar que assim como nós adultos, eles se desenvolvem de forma gradual e acumulativa, e o erro já começa por aí. Vigotski (2008, p.69) pontua que

> Num estado inicial de seu desenvolvimento, uma criança é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema; como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança. Esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação.

Contudo, proponho que façamos um exercício, vamos rememorar os primeiros anos de vida de uma criança no qual tivemos bastante contato; não é verdade, que a cada brinquedo apresentado ou situação vivenciada, ele já demonstrava novos comportamentos de forma natural e espontânea? Isso acontece porque, de acordo com a autora Zilma de Moraes (1992, p.38),

> A criança nasce com certas estruturas internas que vão modificando-se na interação com o ambiente humano. Ao enfrentar novos objetos e novas experiências (e o ambiente em geral está sempre cheio de novidades a serem descobertas e compreendidas), ela tem de construir novas formas para apreendê-los, modificando-se consequentemente em um processo contínuo de reorganização.

Portanto, o desenvolvimento dos bebês se dá por meio da interação dele com o meio social e que este se constitui de várias formas pois está diretamente ligado a cultura local, grupo social e ainda sofre influências das características pessoais do sujeito. Desta forma, fica claro que tanto o currículo quanto os processos de aprendizagem e o desenvolvimento são socialmente construídos, via mediação. Nesta compreensão me propus a trabalhar com a gelatina. Lancei, para as crianças, a questão de que havia perdido algumas pecinhas dentro da gelatina e precisa encontra-las. A princípio percebi que embora algumas crianças estivessem retirando as peças sem muita dificuldade, já outras, choravam e se recusavam a encostar na gelatina. Como Professora estagiária e responsável pela execução e organização da atividade, cabia a mim, compreender que bebês também possuem vontades e limitações, e se não era sua hora, tudo bem. Assim como as crianças são sujeitos de vontade, também são sujeitos de recusa, para tanto uma fundamentação teórica unida a um olhar atento, deve bastar para que o professor saiba o tempo certo de cada criança apreciar determinada atividade. Ao perceber a insegurança das crianças para com a gelatina a professora regente do berçário começou a incentivá-los a não apenas a procurar as pecinhas, mas a experimentar a gelatina. Ela colocava a mão suja de gelatina na boca e dizia “que delícia!”. Ao passo que os bebês viam as expressões faciais de contentamento da professora, iam, a princípio, lhe imitando, depois de certo tempo, começaram a descobrir os sabores e fazer as escolhas pelos gostos preferidos.

Se a Educação Infantil é uma caixinha de surpresas, afirmo que o trabalho com bebês é um baú enorme de onde transborda surpresas, descobertas, possibilidades, e é preciso muito conhecimento, esforço e dedicação para transformar todas essas possibilidades em projetos de fato significativos. Ao pensar acerca do envolvimento das crianças com a atividade proposta não pude deixar de refletir sobre a postura do professor no processo educativo. Quando falamos sobre desenvolvimento e aprendizagem de bebês, não podemos jamais deixar de lado o papel fundamental do Professor que deve estar munido de conhecimentos que o leve a compreender as crianças como sujeitos de um processo que vai além de conhecimentos específicos, bem como as especificidades de um ser integral que consiste no seu afeto, sua sexualidade, sua socialização, seu brincar, sua linguagem, seu movimento, sua fantasia, seu imaginário e suas infinitas formar de expressão.

Nesta perspectiva, a responsabilidade que um professor deve ter é imensurável, uma vez que este, em determinado contexto educacional, se faz referência para os bebês de forma a ser imitado por eles ou se sentirem mais motivados quando o incentivo vem por parte dele. Não é em vão que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil garantem experiências que, dentre outras:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Recriem, em contextos significativos para

> as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza; (BRASIL, 2010, p. 25-26)

Portanto, compreender a criança como um sujeito histórico, produtora de cultura pressupõe a compreensão de que ela interage com seus pares e com o mundo, pois é o que possibilitará a construção de significados, modificação delas mesmas, do mundo que as cerca e ainda a elaboração e interpretação do sentido de sua existência.

Por último e não menos importante, planejei uma aula com o objetivo de provocar novas sensações por meio do tato, utilizando pincel e tinta, algumas crianças sorriram, outras acharam estranho com expressões de desconfiança, bem como outras se recusaram a receber o pincel na mão, respeitei e não forcei. Cada criança teve o direito de escolher a cor que queria pintar a mão garantido, se fazendo respeitada como sujeito histórico, que sente, emociona, tem opinião própria, age, estabelece relações com os outros e com diferentes bens materiais simbólicos e não simbólicos, no mundo e com o mundo. Para facilitar a compreensão eu apontava as cores e verbalizava seus respectivos nomes e elas esboçavam qual se interessavam, participaram conforme suas possibilidades, apontando, fazendo tentativas até mesmo de verbalizar; uma criança, por exemplo, após lavar a mão, quis fazer novamente a atividade e quando eu perguntei “De novo?”, ela compreendeu a lógica da comunicação e respondeu “diovo” sempre que perguntava, entendendo assim seu papel como interlocutor. São estas diferentes formas de comunicação que compõe as múltiplas linguagens possíveis no berçário.

De acordo com Zilma de Moraes (1992, p.38), o desenvolvimento se dá por meio das interações do sujeito com os elementos do meio social (pessoas, objetos, rituais, valores), deste modo, no momento em que esta criança respondeu “diovo”, sua percepção, fala e ação participaram de uma mesma função psíquica complexa, resultado da internalização do seu campo visual. Esta resposta ainda me fez perceber que, considerando a linguagem uma forma de interação social, esta se constitui elemento “fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que situa a criança no mundo, em relação a si mesma, aos outros e aos objetos.” Assim como defende o Infâncias e Crianças em Cena (2014, p.51). Diante disso, cabe aos profissionais da Educação Infantil o planejamento de atividades que vão promover a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral por meio da observação das falas, de participação de situações práticas de fala, entre outros.

Ao encerrar a atividade, não me preocupei com o resultado estético, mas sim com o que cada um pôde tirar de significativo daquela experiência. Não é fácil entender os sinais emitidos pelas crianças, mas é fundamental a compreensão

de que eles partem da necessidade de comunicar o que pensam e sentem e, portanto, devem ser devidamente respeitados como sujeitos da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem verdade que a grande maioria dos bebês não tem domínio da linguagem oral, no entanto, é inaceitável dizer que por isso os bebês não conseguem se comunicar. Quando entramos um pouco mais a fundo nos estudos afim de compreender a complexidade do processo de aprendizagem das crianças, percebemos que as mesmas não se limitam ao uso exclusivo de uma linguagem, os gostos, os sons, os gestos, as emoções, as feições, entre outros, involuntariamente auxiliam no processo de comunicação e se fazem fio condutor dos pensamentos, sentimentos, hesitações e frustrações. Trazendo, portanto, a possibilidade de se expressarem, compreenderem e de serem compreendidas. Segundo o Infâncias e Crianças em Cena (2014, p.67):

> Temos que destacar a impossibilidade de trabalho com apenas uma determinada linguagem, uma vez que a ação pedagógica pressupõe um trabalho interdisciplinar, visto que os modos de expressão das crianças são múltiplos.

Ao discutir o desenvolvimento das crianças não podemos ignorar o que Vygotsky (2007, p.98) define como “desenvolvimento de nível real e zona de desenvolvimento proximal”; por muitos anos acreditou-se que a criança só aprendia quando seus conhecimentos estivessem dentro do nível de desenvolvimento real que se caracteriza como sendo o desenvolvimento mental retrospectivamente ou os conhecimentos que a criança já sabe, ignorando o fato de que, a partir de uma mediação (possivelmente do professor), ela pode transformar sua zona de desenvolvimento proximal hoje em real amanhã, quando finalmente for capaz de resolver sozinha (sem mediação), neste caso e de acordo com o autor, a zona de desenvolvimento proximal é o desenvolvimento mental prospectivamente ou basicamente, o que a criança apesar de não fazer sozinha ainda, está a um passo de fazê-la.

Esta compreensão colaborará com a noção de que se o aprendizado orientado pelo professor se focar apenas no nível de desenvolvimento real, ou seja, os conhecimentos que outrora já foram alcançados, esta proposição será ineficaz num contexto em que se defende a ampliação, complexificação e diversificação de conhecimentos. Portanto, assim como pontua Vigotski (2007, p.102) “A noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.”

A primeira função da linguagem no processo de aprendizagem que visa o desenvolvimento, é sem dúvidas a comunicação entre as crianças e as pessoas que participam de seu ambiente de convívio, uma vez que, por meio da interação com estas pessoas, as crianças já aprenderam a se comunicar, essa interação atua diretamente na sua capacidade de organizarem seus próprios pensamentos

através da fala interior e do pensamento reflexivo, questionando e confirmando seus pensamentos, assim como o adulto. Em seus estudos Piaget afirma que é a partir deste pensamento reflexivo que surgem os comportamentos voluntários da criança. Deste ponto de vista, não é maravilhoso entender este processo? Vigotski (2007, p.103) propõe que

> Um aspecto fundamental do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Compreender as múltiplas linguagens, envolve uma série de fatores referentes à aprendizagem e desenvolvimento, inclusive o de que, apesar de se relacionarem entre si, aprendizagem e desenvolvimento não são a mesma coisa; que fique claro diferença, uma vez organizado, o aprendizado pode levar o sujeito a desenvolver-se mentalmente e que, somente a partir deste determinado aprendizado seria capaz de acontecê-lo. Portanto, o processo de desenvolvimento se subordina ao de aprendizagem, dependendo deste para efetivar-se.

Considerando estes pontos já estabelecidos, compreendi, portanto, que o papel do professor se dá como o mediador. Precisamente será quem organizará o processo de construção do conhecimento a partir de pistas e problematizações que a partir da zona de desenvolvimento proximal possibilitarão com que a criança tenha condições de resolver e construir determinado conhecimento e enfim transformar o que era um conhecimento potencial de fato em conhecimento real.

Este processo se dá constante e continuamente, de modo que cabe ao professor organizar sua ação pedagógica de modo a garantir que o espaço da Educação Infantil seja, um ambiente que promova o desenvolvimento integral das crianças, propiciando experiências significativas objetivando assegurar às mesmas que, aprendam, se desenvolvam e afirmem-se como sujeitos. É preciso que o professor não apenas fale, empreste sentido aos sons que os bebês produzem em suas múltiplas linguagens no berçário, mas que, em especial, escute, permita e provoque suas manifestações, de maneira que o espaço institucional permita a produção de subjetividades e identidades e que nesta relação (adulto x bebês, bebês x bebês) a criança se torne protagonista no projeto educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil-Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. p.77. BRASÍLIA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes**

curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

COUTINHO, A. S. A **ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Especificidade em Estudos da Infância. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**/ Secretaria Municipal de Educação. – Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o dialogo com bebês. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.P.95-108.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. P. 82-9.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – 7ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Zilma de Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz de conta & cia** / Zilma de Moraes Oliveira ... [et al]. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios** / Luciana E. Ostetto (org.). Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, R. F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Porto Alegre, 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. **Projetos de trabalho na Educação Infantil /** Pollyanna Rosa Ribeiro, Keyla Andrea Santiago Oliveira. – Porto Alegre: Medicação, 2017.

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

SCHMITT, R. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creches**. Florianópolis,

VIGOTSKY. Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.] / tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem** / L. S. Vygotski; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONSTRUINDO CAMINHOS

Raquia Rabelo Rogeri
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
professoraraquia@gmail.com

Fátima Almeida de Freirtas
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Daniela Rodrigues de Sousa
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 institui a Educação Infantil como parte da Educação Básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, em complementação à ação da família e da comunidade na quais estão inseridas.

Essa completude acerca do processo de desenvolvimento infantil se dá pelo avanço ocorrido nas últimas décadas acerca da compreensão da concepção de criança, infância e, portanto, Educação Infantil. O processo de aprendizagem se inicia muito antes da chegada à instituição escolar, acontece desde o nascimento. Ao interagir com o mundo, as crianças experienciam situações de vivências cotidianas que lhes proporcionam aprendizagens diversas.

> [...] desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, assim crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepções de mundo, etc.) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (REGO, 2003, p.76).

As crianças enquanto atores sociais, produzem cultura e história. Portanto, diante das diferenças existentes nos contextos culturais é imprescindível a desconstrução da criança universal fortalecendo a concepção de que ela é plural (SARMENTO,. A efetivação das práticas pedagógicas dos professores, a partir de tal compreensão social, se situam nos sujeitos, ou seja, nas crianças. O Brasil, por ser um país multicultural, tem, portanto, as questões étnico-raciais imersas no universo escolar e devem fazer parte do trabalho pensado na escola.

Mesmo com políticas ditas afirmativas[39] implantadas nos últimos anos, a discussão acerca do racismo precisa ser intensificada no cotidiano institucional, pois o preconceito étnico, a discriminação racial, ainda que de forma velada, fazem parte do dia a dia dos brasileiros (DIAS, 2011, p. 63) afirma que

> A reflexão sobre as relações raciais no seio da sociedade brasileira denota polaridades expressas em negação/afirmação, positividade/negatividade, crítica social/manutenção social, em que pairam a negação da discriminação racial em contraponto com os que denunciam a existência de racismo e preconceito atrelados ao pertencimento racial.

Portanto, a discussão étnico-racial, na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é fundamental para a valorização da identidade, não apenas das crianças negras, sua história e cultura, mas de todos os sujeitos presentes nestes espaços.

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Compreendendo que a criança é um sujeito que faz parte de uma sociedade, o reconhecimento e definição de identidade antirracista precisa estar pautado em grupos sociais de referência. A Educação Infantil, para a criança negra, dependendo da forma como as relações étnico-raciais são discutidas, postas ou construídas, pode ser um tempo e espaço de construção e fortalecimento das identidades raciais ou negação de suas raízes.

Parece simples a implementação da oferta de uma formação integral, com a presença de princípios democráticos, no entanto, as práticas cotidianas ainda se mostram incipientes. O professor de Educação Infantil que não tem embasamento metodológico e teórico acerca da diversidade cultural brasileira, não consegue contemplar em seu fazer e refazer pedagógico a temática de maneira que seja referência às crianças e colabore com a compreensão de pertencimento. O reconhecimento da diversidade corrobora com a construção de identidade, para tanto, precisa estar presente nos conteúdos culturais e valores sociais materializados pelo fazer pedagógico proposto por tais professores (SILVÉRIO, 2002). Importante reforçar que não apenas a criança negra se beneficia com a legitimação da pluralidade, mas todos os sujeitos, pois é o caminho para a constituição

39 Ações afirmativas: conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004, p. 12).

de uma identidade nacional que prioriza a tolerância, o respeito e a possibilidade de questionamento quando da imposição de determinados valores sobre os outros e da marginalização social.

Esta proposição só ocorre de maneira efetiva se o proponente, no caso, o professor, tiver os elementos necessários para tal construção. Segundo Cavalleiro (2000, p. 145),

> Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros e brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira.

Esta omissão não apaga as diferenças, ao contrário, dá espaço para que cada um construa um entendimento pessoal sobre a diversidade, que poderá, se não preventivamente trabalhado, sustentar o preconceito e a discriminação impostos pela sociedade. Siqueira pondera que a "[...] a identidade de sujeito só se efetiva na relação entre as questões objetivas-subjetivas, ou seja, entre o social-individual" o que significa uma constante construção de identidade que deve considerar as dimensões da universalidade e da singularidade dos sujeitos (SIQUEIRA, 2011, p. 68-69).

Embora tenhamos significativos avanços no que tange ao currículo na Educação Infantil e a diversidade étnico-racial em toda a Educação Básica, em sua grande maioria, as práticas pedagógicas ainda desconsideram ou tratam de forma estereotipada a pluralidade cultural, reforçando a visão etnocêntrica da sociedade. Isso se dá pelo fato de que reside na formação inicial uma carência de discussão acerca da temática. Alarcão (2005, p. 176) pontua que os professores têm importante papel na "produção e estruturação do conhecimento pedagógico" e que não são meros executores de normas ou receitas. Para tal assumência o professor precisa saber quem é e as razões pelas quais atua neste projeto social de formação de sujeitos. Esta identidade será resultado de um processo contínuo de transformações construídas e reconstruídas ao longo de sua trajetória de vida, constituída paralelamente aos papéis que assume durante sua formação. É na formação inicial e continuada que o professor desenvolverá uma prática pedagógica consistente que lhe dará condições para assumir compromisso ético e político na defesa por uma educação em torno das relações étnico-raciais.

ANTROPOLOGIA, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Entender o conceito de cultura que adotamos é central para compreendermos a relevância de refletirmos sobre a diversidade cultural na educação. Segundo Roque Laraia (2006), a cultura é tema central das discussões antropológicas dos últimos 100 anos e há diversas definições para o conceito, mas apesar das divergências, um número considerável de teóricos concorda que

> Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2006, p. 59).

Partindo do campo das ciências sociais e de Émile Durkheim, por exemplo, notamos como valores e crenças são apreendidos por nós de acordo com o meio moral no qual somos educados e como, também, a partir do processo de educação, compartilhamos (e ensinamos) esses valores. A preocupação do autor não é de apenas compreender o ambiente escolar, mas toda a formação humana a partir do processo de educação, que nos ensina a ser membros da sociedade e a vivermos, portanto, de acordo com cultura em que somos educados (RODRIGUES, 2006).

Outra questão importante é compreender que as culturas, além de nos ensinarem modos de fazer e viver, também correspondem a uma espécie de lente com a qual olhamos o mundo e aprendemos a formar noções sobre nós mesmos e sobre os outros, criando nossa própria identidade e constituindo a alteridade. Isso não seria um problema, se não tendêssemos ao etnocentrismo, que pode ser definido como uma

> tendência dos grupos ou sociedades de privilegiar a si mesmo e às suas concepções como superiores, num contexto de interações com coletividades de mesmo tipo. Como o nome indica, é uma ideia que coloca determinado grupo étnico como polo básico – ele é o centro. Os demais, por serem diferentes, não têm relevância (BRASIL, 2010, 218-219).

Além do olhar etnocêntrico, tendemos a hierarquizar as outras culturas a partir de um olhar eurocêntrico, e esse é um dos elementos que explica a inferiorização da cultura afro-brasileira, de elementos culturais do continente africano e de traços raciais negróides (cor da pele, formato do nariz, lábios, cabelo, etc). Fazendo uma crítica ao eurocentrismo e a força que este tem sobre a construção de nosso imaginária e nossa identidade, o historiador afro-americano Molefi Asante (2009) destaca que

> A Europa desfilou sua cultura como norma por tanto tempo que os africanos e asiáticos deixam de perceber a experiência européia, seja ela da Idade Média, seja Shakespeare ou Homero, assim como os conceitos europeus de beleza, como apenas aspectos particulares, e não universais, da experiência humana, embora possam ter implicações para outras culturas. (...) É preciso ressaltar que não é necessário parecer-se com a cultura européia para ser civilizado ou humano! (ASANTE, 2009, p.108).

Quando constatamos a força que a cultura exerce sobre nós e nos deparamos com a realidade de que somos ensinados a partir de uma perspectiva monocul-

tural, que privilegia valores de uma classe social/racial hegemônica, notamos a necessidade de aprender (e ensinar) a partir de elementos que tragam a diversidade cultural brasileira para a sala de aula. Assim nos propomos a pensar práticas pedagógicas que busquem combater o preconceito e a discriminação racial, dialogamos com a proposta de justiça curricular trazida por Connel (apud MOREIRA e CANDAU, 2003), que pode ser medida pelo "grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado" (2003, 157). O autor aponta que a justiça curricular deve se atentar a três princípios: "(a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade". Candau e Moreira ampliam este conceito compreendendo que é fundamental que atos de opressão, preconceito e discriminação sejam combatidos pois

> se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes (CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 157).

Isso acontece porque a diversidade é constitutiva da existência humana, o conhecimento e a valorização da diferença são fundamentais na constituição da identidade dos alunos independente de seu pertencimento de gênero, raça, etnia, nacionalidade. Já que nos constituímos a partir do contato com o outro, construímos nossa identidade a partir da alteridade. A partir deste contato, compreendemos nossos direitos e os direitos dos outros, nos formamos como humanos integrais e adquirimos saberes mais amplos pautados também nas matrizes africanas e indígenas, pois estas também são constitutivas da cultura brasileira.

Essas discussões não estão sob responsabilidade apenas de professores negros ou professores que se solidarizam com esses debates, já que a Lei 10.639/2003 cria a obrigatoriedade de ensino, no âmbito de todo o currículo escolar, que "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" (BRASIL, 2003, s/p).

Após a criação da Lei 10.639/2003, atendendo a necessidade de formar professores que possam pautar estas discussões, já que muitas vezes essas discussões não estiveram presentes no âmbito da graduação, o Ministério da Educação desenvolveu um conjunto documentos, livros e ofertou (pela Universidade Aberta do Brasil) cursos de aperfeiçoamento e especialização sobre a temática. Destacamos a seguir uma tabela[40] com os títulos, ano de publicação e organizadores destes:

40 Todas estas publicações estão disponíveis na internet e a maioria delas pode ser acessada através do link: http://

Título	Ano de publicação	Organizadores
Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica	2003	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Valter Roberto Silvério
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2004	MEC
Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03	2005	MEC
Superando o Racismo na escola.	2005	Kabengele Munanga
História da Educação do Negro e outras histórias	2005	Jeruse Romão
Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas	2005	Sales Augusto dos Santos
Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior	2007	Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga
O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista	2007	Maria Lúcia de Santana Braga Maria Helena Vargas da Silveira
Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003	2008	SEACD-MEC/UNESCO
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	2010	SECAD- MEC
Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03	2012	Nilma Lino Gomes
História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil	2014	SECADI-MEC

Esta lista explicita a importância dada ao debate sobre a temática das relações étnico-raciais, especialmente após a aprovação da Lei 10.639/2003. A publicação mais recente, “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”, trata justamente sobre a Educação Infantil e traz propostas de projetos para esta etapa da educação. Segundo os autores

> Elegemos duas práticas culturais com as quais será possível realizar trabalhos pedagógicos que privilegiem a expressão africana e a realidade afro-brasileira. Essas práticas se expressam por meio de dois projetos pedagógicos: o Projeto Espaço Griô e o Projeto Capoeira. Ambos os projetos trabalham com dimensões do desenvolvimento humano muito presentes na educação infantil: a oralidade, a corporeidade, a musicalidade, o ritmo e a sociabilidade (BRASIL, 2014, 19).

etnicoracial.mec.gov.br/

É fundamental que os professores, nos processos educacionais, levem em consideração as diferentes identidades de seus alunos e contemplem a diversidade étnico-racial nas representações que eles contribuem para construir e afirmar, pois "a diversidade étnico-cultural é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos. Ela é componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação" (SILVA e GOMES, 2011, p. 21-22).

O racismo é um dos eixos de subordinação que estruturam as relações no Brasil (assim como classe e gênero, por exemplo), por isso é necessário olhar para nossa sociedade e pensar sobre estes processos que, muitas vezes, ao não problematizarmos, estamos contribuindo na reprodução de preconceito e trazendo justificativas para situações de discriminação.

Raça é compreendida aqui como uma categoria socialmente construída, a partir da percepção das diferenças fenotípicas de marcações de cor e origem. Sendo a escola um espaço de socialização e de construção de valores, crenças, de representações coletivas e de mediação com o mundo social, é fundamental que este debate seja visibilizado.

Eliane Cavallero, no livro "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", aponta, a partir de uma pesquisa realizada por ela, que muitas vezes os professores se calam diante de atitudes preconceituosas que partem de alunos brancos em relação a alunos negros, e que

> Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferindo o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos (CAVALLERO, 2006, p. 10).

A autora aborda esse processo de silenciamento do racismo a partir dos professores, da socialização por parte da família e da escola, sobre os conflitos entre estas duas instituições e sobre como, em uma sociedade em que uma visão negativa da população negra prevalece, estas instituições muitas vezes contribuem (através do silêncio) para perpetuar relações desiguais e a construção de uma identidade negativa por parte das crianças negras, construindo um espaço excludente. A autora conclui afirmando que

> A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento de sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar um futuro digno (CAVALLERO, 2006, p.100).

Para sair deste silêncio é necessário pensar um currículo que se atente para uma perspectiva pluricultural, que traga possibilidades e aborde uma diversidade de formar e de ser, saber e viver, segundo Nilma Gomes

> a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, 107-108).

Um grupo de intelectuais, oriundos da América, traz, desde a década de 1990, uma reflexão sobre a colonialidade do ser, saber e viver, construindo novos entendimentos a partir de experiências que questionam a forma como o conhecimento foi produzido apenas a partir deste olhar eurocêntrico. Este grupo foi intitulado autores decoloniais e Catherine Walsh é uma delas. Ela organizou (no ano de 2013) um livro chamado *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Compreendemos que uma educação anti-racista se aproxima das pedagogias decoloniais, pois estas seriam

> Pedagogias que tragam caminhos para a leitura crítica do mundo e intervêm na reinvenção da sociedade, como disse Freire, mas pedagogias que animam a desordem absoluta da descolonização trazendo uma nova humanidade, como disse Frantz Fanon. Pedagogias pensadas assim não são externas à realidade, subjetividades e histórias de vida das pessoas, mas uma parte integrante da sua luta e perseveranças ou persistência, de sua luta de conscientização, afirmação e desalienação, e suas lutas - ante a negação de sua humanidade - de ser e tornar-se humano (WALSH, 2013, p. 31).

Buscando atender a esta (re/des) construção, acreditamos que o campo da literatura infantil, por exemplo, é um espaço que pode contribuir para a construção positiva da identidade negra, um resgate do legado civilizatório africano e para ensinar crianças sobre a construção sociocultural da sociedade brasileira.

A seguir indicaremos 4 livros[41] de literatura infantil, de autores brasileiros, com protagonistas negros para refletir como estas leituras poderiam subsidiar uma educação anti-racista, que não reforce estereótipos e preconceitos sobre a população negra e o continente africano. São eles:

Nº	Título	Autor@	Ano
1	O menino Nito	Sonia Rosa	2008
2	Minhas contas	Luiz Antonio	2008
3	Meninas negras	Madu Costa	2010
4	Nana e Nilo – Que jogo é esse?	Renato Nogueira	2015

O livro *O menino Nito*, é relevante, pois traz um menino negro como protagonista. Isso é particularmente interessante, pois notamos (ao fazer uma pesquisa

41 No blog http://100meninasnegras.com/ Luciana Bento, professora e mãe, reúne mais de 100 indicações de livros de literatura infantil protagonizados por meninas negras.

breve sobre livros de literatura com protagonistas negras) que na maioria deles aparecem meninas em destaque. Outra questão que notamos é que a cor/etnia do personagem não é o foco da publicação, mas que ele "tinha um probleminha: chorava por tudo". O livro busca desconstruir então essa ideia (presente em nosso imaginário sexista) de que (como diz o pai de Nito): "você já está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora!" (ROSA, 2008) Felizmente os diálogos do livro caminham para um entendimento de que não se deve engolir o choro e que é necessário "desachorar", ou seja, colocar todo o choro engolido para fora.

Minhas contas tem como protagonista o menino negro Nei, que usa "fios de contas" pois sua religião é o candomblé. Um dia, o amigo Pedro é proibido pela mãe dele de estar com Nei por causa de sua religião. Nei então "fica sozinho", chora, grita, vira árvore corre e se questiona se a mãe do amigo não estaria certa. Mas sua mãe e avó lhe explicam que "o candomblé é uma religião linda. Prega o bem e o amor à natureza" (ANTONIO, 2008). Lhe contam também que a religião foi que deu forças a seus antepassados ao serem escravizados e trazidos para o Brasil e que a cultura negra resistiu também através do samba e da capoeira. Nei então pode se orgulhar de sua religião e no desenrolar do livro pode voltar a ser amigo de Pedro.

Meninas negras, conta a história de três meninas negras brasileiras: Mariana, Dandara e Luanda. Ao longo das poesias (e ilustrações) do livro acompanhamos a alegria, os sonhos, o resgate de suas origens a partir de histórias do continente africano, de seus animais, da dança, do som, de "seu sonho que atravessa o Oceano Atlântico e encontra a mãe África linda e livre" (COSTA, 2010). Na descrição das três meninas é enfatizada sua cor de pele e na história de cada uma delas os elementos de africanidade são reforçados, pois elas estão aqui olhando para lá, o livro termina assim: "Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da mãe África. E juntam os conhecimentos com a imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz" (COSTA, 2010).

O livro *Nana & Nilo* – Que jogo é esse?, foi escrito pelo professor e filósofo Renato Nogueira e faz parte de uma coleção de três livros de histórias, um livro de colorir e um DVD musical com os irmãos gêmeos negros protagonistas. É possível mais informações no site http://nanaenilo.com.br/ e na página do facebook[42] que é periodicamente atualizada com tirinhas e histórias animadas. Neste volume, Nilo se entristece, pois brigou com os amigos por causa de um jogo em que "um vence e os outros perdem", mas Mulemba, uma árvore africana mágica, leva as crianças para conhecer um jogo em que "ninguém perde e todo mundo ganha". Eles vão para o continente africano, conhecer a comunidade Batwa e aprender (brincando) algumas brincadeiras cooperativas pois "na linha de chegada, a gente só pode sorrir e ficar alegre se os outros também estiverem sorrindo e alegres, explicou Mulemba" (NOGUEIRA, 2012). Após a viagem, as crianças retornam para casa e ensinam as brincadeiras para seus amigos.

42 Disponível em: https://www.facebook.com/nanaenilo/?hc_ref=ARQ-AEATgd__AFiu_fQWThz0UUy9geNSdVVrUgjsUcjxPcO6QXLBLfJ68yHahiULOPc&fref=nf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os professores compreendam a criança da Educação Infantil como sujeito histórico, social e cultural que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, sendo, portanto, capaz de transformar as relações nos ambientes em que vive considerando a identidade racial um elemento central neste processo. Desta forma, é relevante que tais professores, ainda em formação, tomem conhecimento da complexidade das relações étnico-raciais e explorem recursos metodológicos que o auxiliem no exercício futuro da docência.

A literatura infantil pode ser fértil para enfrentar a colonização do currículo e a hegemonia da cultura branca nas instituições de Educação Infantil. Apresentamos aqui algumas possibilidades de literatura com personagens negros que podem contribuir para legitimar práticas pedagógicas antirracistas e instigar a construção de novas práticas. A partir da discussão acerca da formação de professores com tal embasamento é possível salientar a existência de um movimento afirmativo marcado por tensões, avanços e limites.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ANTONIO, Luiz. **Minhas contas**. São Paulo: CosacNaify, 2008.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade como um novo paradigma In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BRASIL. Ministério da Educação **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCAR, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 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 “His tória e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasilei**ra. MEC/SECAD 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF 1996.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Summus, 2006.

COSTA, Madu. **Meninas negras** . Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial –** Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de Florianópolis. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11-26.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MOREIRA, Antônio e CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

NOGUEIRA, Renato. **Nana e Nilo – Que jogo é esse?** Rio de Janeiro: Hexis, 2012.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

ROSA, Sonia. **O menino Nito:** então homem chora ou não? Rio de Janeiro, Pallas, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da Infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, n.21, 2003.

SILVERIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 219-246, nov. 2002.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do Silêncio ao Protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

WALSH, Catherine. **Introducción - Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos.** En: WALSH, Catherine (ed.). Pedagogia Decoloniales: Praticas insurgentes de resistir, (re) existir (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala: 2013, p. 24-68.

“COISA DE CRIANÇA”: IMAGINAÇÃO INFANTIL É COISA SÉRIA !

Gleice Aline Miranda da Paixão
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília-UnB
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)
gampaixao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento da Psicologia Sociocultural de que a imaginação é um processo de suma importância para o desenvolvimento humano e que tem contornos específicos na infância (SILVA, 2012). Além disso, compreendemos que a imaginação expande as experiências humanas (ZITTOUN; CERCHIA, 2013), acarreta novas aprendizagens e, por conseguinte, impulsiona o desenvolvimento humano. Com base nessas premissas, pesquisamos como as práticas de professores podem promover ou cercear a imaginação das crianças no dia-a-dia escolar. O trabalho[43] aqui apresentado faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como intenção revelar a importância da imaginação no processo de ensino-aprendizagem e desmistificar a ideia de que a imaginação infantil é algo que não deve ser levado em consideração no formalismo da sala de aula. O desenho metodológico se pautou na abordagem qualitativa e foi feita observação em sala de aula para analisar como uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região centro-oeste do Brasil atua frente às expressões imaginativas das crianças.

1. IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA: COISA SÉRIA

Gabriel García Márquez, ganhador do prêmio Nobel de literatura de 1982, obteve de seu amigo jornalista Plínio Mendonza uma resposta que lhe fez refletir sobre a escrita de um de seus textos. Plínio destacou que achara o texto fantasioso e García Márquez confessou:

> O argumento pra mim foi demolidor, porque as crianças também não gostam da fantasia. Do que gostam, naturalmente, é da imaginação. A diferença que há entre uma e outra é a mesma que há entre um ser humano e o boneco de um ventríloquo. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2007, p.34).

A partir do excerto acima, podemos pinçar duas questões muito pertinentes para a pesquisa sobre a imaginação que ora apresentamos, quais sejam: a) as

43 Esse trabalho faz parte da pesquisa de doutorado da autora que conta com financiamento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) por meio de afastamento remunerado para estudos.

crianças não vivem, necessariamente, em um mundo de fantasia; b) fantasia e imaginação, em Garcia Márquez (2007), não são sinônimas.

O autor, cujo gênero textual situa-se no realismo fantástico, traz esta dualidade entre o real (mundo concreto) e o mundo imaginado, ficcionado pela fantasia e que atravessa as palavras em suas narrativas. O realismo fantástico parte de uma realidade exagerada, engrandecida pelas hipérboles, pelo mágico, pelo passional, mas que se torna possível na coerência do texto. Garcia Márquez (2007) ainda destaca que os jornais anunciam acontecimentos extraordinários todos os dias e, para ele, a "realidade que se maneja em romance é diferente da realidade da vida, embora se apoie nela" (p. 39). É nesse sentido que a realidade dialoga com a imaginação e organiza histórias de uma natureza estética que expande a experiência humana (VIGOTSKI, 2009; ZITTOUN; CERCHIA, 2013). Partindo das reflexões da literatura, compreendemos que tais questões devem ser sublinhadas e debatidas dentro dos processos do desenvolvimento humano.

Adensando a discussão sobre a vinculação da imaginação com a realidade e reiterando que aquela não se assenta exclusivamente em algo ilusório ou inexistente, não podemos afirmar que a criança, no processo de imaginação, esteja "no mundo da lua". Pela perspectiva sociocultural, ela está no mundo real, mas, por meio da imaginação, consegue expandir sua experiência para uma realidade que não é primária, acessando uma realidade distal que é possível e/ou imaginável.

Compreende-se como realidade primária aquela que está vinculada ao aqui-e-agora, à rotina diária, ao mundo físico atual, é a *Paramount reality* de que nos fala Schültz (1945). Já a realidade distal é uma realidade imaginável, algo que se gostaria de alcançar, mas que não é palpável no momento atual/real. Para sair da realidade primária e acessar imaginativamente a esfera distal, há um movimento que é realizado pela imaginação que Zittoun e Cerchia (2013) denominaram de *loop*. O movimento de vai-e-vem entre a realidade primária e a esfera distal, negociado na interação social, constitui esse *loop* (HILPPÖ; RAJALA; ZITTOUN; KUMPULAINE; LIPPONEN, 2016).

De acordo com a Psicologia Sociocultural, são as ferramentas culturais que propiciam a emergência da imaginação e estas ferramentas se encontram disponíveis na realidade vivenciada. Segundo Hilppö et al. (2016), o surgimento e uso de ferramentas culturais em atividades humanas, a mediação cultural, confiou e estimulou a capacidade de imaginar. A função semiótica, a capacidade de usar sinais, permite às pessoas tomar distância da experiência imediata (VYGOTSKI, 2014b), ela permite experimentar algo ou o ter em mente, observar ações e, até mesmo, formas complexas de pensamento (ZITTOUN; DE LAURENT, 2015). Para Vigotski (2009), a imaginação é uma atividade humana afetada pela cultura e pela linguagem, que vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente conduzida.

Temos que ter em mente que apesar de o processo imaginativo se pautar na realidade imediata, a imaginação submete os elementos do mundo real a uma complexa reelaboração e os transforma em algo novo que, a princípio, nos parece bastante distinto de algo real. Eis a grande qualidade da imaginação que se denomina criadora: ela cria algo novo a partir de elementos tomados da realidade (VIGOTSKI, 2009). Portanto, dizer que a criança vive em um mundo de

fantasia, vinculando o termo a algo que não existe no mundo seria uma incongruência, uma vez que o material necessário para compor essa "fantasia" parte de algo existente.

Assim sendo, como se daria a entrada em um processo imaginativo? O que o inicia? Zittoun e Gillespie (2016) indicam que a entrada em um processo imaginativo pode acontecer quando a pessoa precisa resolver um problema ou mesmo quando está entediada. Percebe-se, assim, que existem momentos em que são dados disparos e, consequentemente, imagina-se. Portanto, existem situações que ativam a imaginação e é aí que se aloca o papel da escola e do professor. Vygotski (2014a) afirma que a escola pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da imaginação porque é um lugar em que se pode pensar algo minuciosamente em "forma imaginada" antes de levá-la a cabo, antes de realizá-la. Já o professor especificamente, por seu papel social, pode garantir espaços de mediação que estimulem as manifestações criativas ao mesmo tempo em que pode inibi-las (SILVA, 2012). A ação docente pode ser uma ação "disparadora" de imaginação ou pode ser inibidora. Nesse sentido, fica evidente que a imaginação pode ser cerceada ou garantida nas salas de aula a depender da atuação do professor, dos condicionantes institucionais e, portanto, do que regula o currículo escolar.

Silva (2012) afirma que, na infância, a imaginação aparece com todo vigor se configurando em um aspecto de extrema importância para os estudos da psicologia e da pedagogia. A autora refuta a ideia de que a construção do que ela chama de "universo de fantasia" emergiria de motivações prazerosas e individuais, afirmando que a condição social da criança é que a impele a participar do seu meio circundante e compreendê-lo, recombinando aspectos dessa realidade por meio da imaginação.

Nossa preocupação parte de pesquisas que alertam que as práticas pedagógicas não vêm contemplando a imaginação como uma forma de se alcançar o conhecimento, e consequentemente, propiciar desenvolvimento (COTONHO, 2001; SILVA, 2006, 2012; COSTA; SILVA; CRUZ; PEDERIVA, 2017). Egan (2007) afirma que, de acordo com o que reportam os relatórios que o pesquisador analisou, as práticas e estruturas das escolas atuais estão baseadas em princípios que claramente desconsideram a importância da imaginação para educação.

Há uma tendência forte nas escolas de desqualificar as reflexões imaginativas, porque há uma necessidade de valorar os conteúdos formais nas relações de ensino, isso faz com que haja uma contenção da experiência imaginativa com um silenciamento dos alunos e de suas produções (SILVA, 2012; SILVA; ABREU, 2016; COSTA et al., 2017). Ademais, ignora-se o papel importante da imaginação na apreensão de conteúdos científicos (FLEER, 2013; HILPPÖ et al., 2016).

Falar de imaginação remete, ainda hoje, à visão reducionista de fantasia, devaneio ou algo irreal. Por isso Schlindwein (2014) afirma que, para a educação, a imaginação é um valor ao mesmo tempo essencial e ameaçador. A autora ressalta que, mesmo que a escola pretenda desenvolver a imaginação em seus objetivos amplos, a própria escola cria formas de cercear e regular tudo que escapa ou que foge aos padrões de comportamento e aprendizagem esperados e definidos a priori em sua estrutura. Ainda existe uma separação dualista quando

se pensa em educação escolar, acreditando-se que emoção e razão devem ser separadas e, mais, que imaginação e cognição seriam polos diferentes de uma realidade. Além disso, os cursos de formação de professores parecem evitar a articulação desses polos, focando a formação do futuro professor nas questões relativas à apreensão do conhecimento científico desconsiderando a importância da imaginação nesse processo.

Retomando a diferenciação entre fantasia e imaginação, para nós o termo fantasia não parece adequado dada toda carga pejorativa que ele carrega, com seu significado ligado ao afastamento quase total da realidade. Sabemos, porém, que a fantasia é um resultado da imaginação, precisando desse processo psicológico para acontecer. Entretanto, não restringiremos a imaginação a uma definição de fantasia. Ademais, acreditamos que processos cognitivos interligam-se à imaginação e que essa não é um dom ou um aspecto objetivo e quantificável da subjetividade infantil, mas que está ligada à inteligência e às emoções (GIRARDELLO, 2011).

Ainda que nas próprias obras de Vigotski (2009, 2014a) o termo fantasia apareça sem distinção com relação à imaginação – oscilando o uso entre um e outro, entendemos que o termo carrega uma concepção valorativa, cercada de preconceitos e fortemente vinculada à fuga da realidade (ARCHAMBAULT; VENET, 2007; NUNES; CASTRO-TEJERINA; BARBATO, 2010). Portanto, afirmamos novamente que fantasia e imaginação não são sinônimas, porém acreditamos que a fantasia seria uma forma de expressão da imaginação, assim como são: o *daydream*, o sonho e as projeções. A fantasia talvez seja isso mesmo: um boneco de ventríloquo, que é criação humana proveniente da imaginação, mas não o próprio ser humano e tampouco encerra o conceito de imaginação, como já nos assinalou García Márquez (2007).

2. MÉTODO

Por meio da pesquisa qualitativa, fizemos observações em sala de aula, focando nas interações professora-criança, criança-professora e criança-criança. Para tanto foram utilizadas duas câmeras fotográficas com a função de videogravação. As câmeras foram dispostas no fundo da sala de aula em tripés de sustentação para que pudessem filmar todo o espaço da sala que estava ocupado pelos participantes da pesquisa. A videogravação aconteceu em uma sexta-feira, último dia letivo da semana, após a acolhida dos alunos no pátio da escola em que acabara de ocorrer a contação de uma história infantil para todas as turmas da escola. Cabe destacar que tal escola atende somente os anos iniciais do Ensino Fundamental que compreendem os 1 º, 2 º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A câmera 1, na posição direita da sala, filmou as interações por 1h46m32s e, concomitantemente, a câmera 2, na posição esquerda, filmou 1h13m3s. Além das câmeras, a pesquisadora utilizou-se de diário de bordo – um caderno brochura de uso exclusivo nesta pesquisa – para as anotações necessárias durante o andamento da aula.

A observação em sala de aula, após a transcrição e leitura intensiva, foi analisada sobre o prisma da Análise Temática Dialógica. A Análise Temática Dialógica

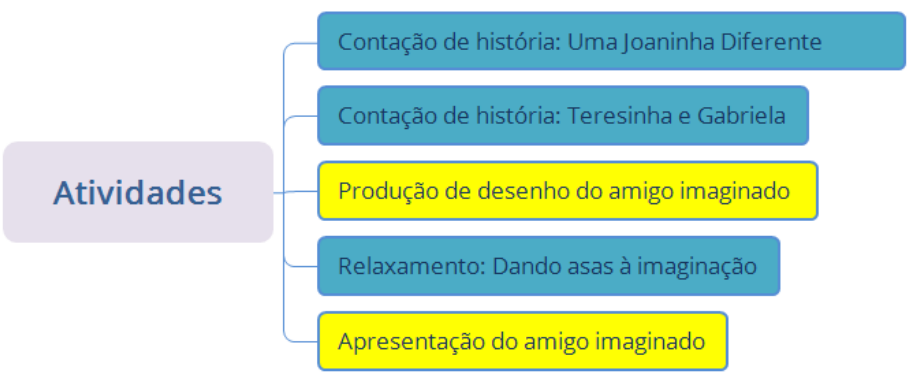
se configura em uma adaptação para a Psicologia da Análise da Conversação de Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) e foi utilizada nessa pesquisa devido, também, às particularidades de suas etapas, que de modo geral são: a) a transcrição das entrevistas e diálogos provenientes das observações; b) a definição da unidade analítica; c) a leitura intensiva do material transcrito; d) a organização das enunciações em temas e subtemas (análise das recorrências, relações e similaridades de significados nas enunciações); e) a elaboração e análise de mapas semióticos (SILVA; BORGES, 2017).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. O que Antecedeu

Antes da observação em sala de aula, ocorreu no pátio da escola para todos(as) os(as) alunos(as) a contação da história *Uma Joaninha diferente* de autoria de Regina Célia Melo. A história tem como protagonista uma joaninha desprovida de bolinhas – característica fenotípica essencial à espécie –, que é discriminada por não dispô-las e que busca ser considerada pelas demais joaninhas como parte da espécie. Após a contação de *Uma Joaninha diferente* (MELO, 2012), os(as) alunos(as) se dirigiram às suas respectivas salas. Na turma do 1º ano, a professora fez uma retomada da história contada no pátio e introduziu uma nova história, agora da autora Ruth Rocha, que se chama *Teresinha e Gabriela* (ROCHA, 2011). A nova história também trata da questão da valorização das diferenças entre as pessoas, o que evidencia que de forma lúdica a professora intencionava trabalhar com as questões de respeito e valorização das diferenças tendo em vista o alcance de um dos objetivos educacionais previstos no currículo escolar. Todavia a nova história também traz à tona a questão da amizade e, depois da contação, a professora pediu que os(as) alunos(as) produzissem um desenho de um *amigo imaginado* que posteriormente foi apresentado à turma por cada uma das crianças. A seguir, na figura 1, demonstram-se as atividades que foram realizadas naquele dia.

Figura1 – Atividades Realizadas



A partir das apresentações, das falas e interações criança-professora e professora-criança, confeccionamos um mapa em que se evidenciam quais as principais características, que as crianças indicaram, de um amigo, um amigo desejado, que foi concebido imaginativamente: um amigo imaginado. Optamos pelo termo imaginado e não imaginário para discriminar que foi um exercício escolar solicitado para aquele momento, o que pode ou não corresponder a amigos imaginários que por ventura a criança possa ter anteriormente a essa tarefa escolar.

Após transcrevermos as falas e tematizá-las, tivemos como resultado as características que puderam ser organizadas da seguinte maneira:

Figura 2 – Amostra do Mapa Temático da Apresentação do Amigo Imaginado



3.2. Os(As) amigos(as)

A título de ilustração, apresentamos abaixo dois tipos de amigos que apareceram na fala das crianças. Um tipo de amigo que é resultante de uma necessidade particular e outro tipo de amigo que apareceu na maioria dos desenhos dos alunos do sexo masculino. Para esse último, apresentaremos trecho da fala de um dos alunos como representação do que também foi descrito pelos demais.

3.2.1 Amiga mais velha: uma necessidade real

(1)	ALUNA 1	Eu fiz uma amiga mais velha ... eu fiz uma amiga me levando pra minha escola. Ela... o nome dela vai ser ... Sofia.
(2)	PROFESSORA	E por que você quer uma amiga que te traga para escola?
(3)	ALUNA 1	Porque é mais legal. Porque quando eu precisar/ pra mim não ficar atrasada
(4)	PROFESSORA	E aí você quer vir com uma amiga para escola... Você quer falar mais de sua amiga?
*	ALUNA 1	(meneia a cabeça em sinal de negação)

A aluna apresenta uma amiga que resolve a sua demanda de ir à escola e não se atrasar (em horário e ano escolar). Ao imaginar uma amiga, a aluna não se desvincula de uma necessidade real, de seu mundo concreto. Porém, a aluna experiencia uma realidade distal, um afastamento momentâneo de sua localização física – que é a sala de aula no momento da confecção de seu desenho –,

ao imaginar a figura de uma pessoa mais velha, pois somente alguém, que não seria especificamente uma criança, teria a responsabilidade de levá-la à escola.

3.2.2 Amigos Corajosos: para vencer o medo

(1)	ALUNO 2	Eu desejo que eu tenha um amigo Flash, Homem-aranha, Batman, Superman.... só.
(2)	PROFESSORA	Por que você quer ser amigo deles?
(3)	ALUNO 2	Porque eles são bem corajosos!
(4)	PROFESSORA	É?
(5)	ALUNO 2	Ahan.
(6)	PROFESSORA	Por que é importante ser corajoso?
(7)	ALUNO 2	Porque se tiver alguma coisa assustadora vai e não fica assustado (inaudível).
(8)	PROFESSORA	Muito bem. Não tem medo é o que você quer dizer?
*	ALUNO 2	Memeia a cabeça confirmando, mas sem olhar pra professora

Assim como os contos de fadas são caracterizados como uma tradição literária para as crianças e como possibilidade de vivenciamento de processos imaginativos (SILVA; VIEIRA, 2017; SILVA; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017). Os super-heróis fazem parte de um universo imaginário na infância. Além de princesas, príncipes, bruxas e anões, os homens-aranhas, os *supermen*, os incríveis Hulks e afins trazem para o universo infantil a oportunidade de experimentar um afastamento da realidade concreta e expandir a experiência, fazendo com que se desenrolem processos psíquicos que propiciam o desenvolvimento humano.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE COISA DE CRIANÇA

Este trabalho consistiu na análise de como uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental atua frente às expressões imaginativas das crianças. Como *coisa de criança*, a imaginação infantil traz elementos para se discutir o processo de ensino atual e os que ainda serão postos em prática. A pesquisa mostrou o que a teoria sociocultural já assinalava, a imaginação tem como foco a realidade vivenciada. Porém, a imaginação não é mera reprodução da realidade, ela é criadora, pois recombina os elementos e cria a novidade. O amigo imaginado parte dos elementos que as crianças já conhecem, como no caso dos super-heróis, e agrega emoção, vivência e desejo. Assim se cria o Max, uma combinação de coragem do Homem-aranha com a força do Hulk. Ou então aparece a Sofia, como uma amiga mais velha que pode me levar até a escola quando a minha mãe está impossibilitada.

Ainda que tenhamos analisado apenas um evento e isso não traduz a prática da professora como um todo, percebemos uma necessidade de, naquela aula, explorar mais a produção oral das crianças. A última pergunta sempre era

respondida com uma expressão gestual que fechava a discussão e não abria margem para maiores indagações. Os desenhos também se encontravam muito "escolarizáveis", com uma criança copiando cores e traços das outras, porque se pressupõe um padrão a ser seguido ou uma normativa a que não se pode fugir. A imaginação infantil acaba cerceada por esses condicionantes praticados na escola.

O cerceamento das expressões imaginativas aparece como resultado de uma formação docente frágil em relação às expressões imaginativas. O problema é que a imaginação ainda não é discutida nos cursos de formação de professores como se percebe facilmente nos documentos curriculares que regulam a formação docente no país. Concluímos pela necessidade de se compreender a imaginação infantil como *coisa de criança* e, portanto, como *coisa séria*.

REFERÊNCIAS

ARCHAMBAULT, A.; VENET, M. Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky: d'un acte spontané à une activité consciente. **Revue des sciences de l'education**, v. 33, n.1, p. 5-24, 2007. doi:10.7202/016186ar

COSTA, M.; SILVA, D.; CRUZ, E.;PEDERIVA, P. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 56-72, jan-jun. 2017. doi:10.5007/2178-4582.2017v51n1p56

COTONHO, L. **Concepções de professores de pré-escola sobre o brincar**: elaborações de um conceito. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (Org.). **Infância:** Imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-37.

FLEER, M. Affective imagination in science education: determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. **Research in Science Education**, v. 43, n. 5, p. 2085-2106, out. 2013. doi: 10.1007/s11165-012-9344-8

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Cheiro de goiaba**: conversas com Plinio Apuleyo Mendonza. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n.2, p.75-92, mai-ago. 2011. doi:10.1590/S0103-73072011000200007

HILPPÖ, J. ; RAJALA, A. ; ZITTOUN, T. ; KUMPULAINENB, K. ; LIPPONENB, L. Interactive dynamics of imagination in a science classroom. **Frontline Learning**

Research, v. 4, n. 4, p. 20-29, 2016. doi:10.14786/flr.v4i4.213

MELO, R. **Uma joaninha diferente**. São Paulo, SP: Paulinas, 2012.

NUNES, D.; CASTRO-TEJERINA, J.; BARBATO, S. La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. **Estudios de Psicologia**, v. 31, n. 3, p. 253-277, 2010. doi:10.1174/021093910793154394

PONTECORVO, C.; AJELLO, A.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

ROCHA, R. Teresinha e Gabriela. In: _____. **Marcelo, marmelo e martelo**. São Paulo, SP: Salamandra, 2011.

SCHLINDWEIN, L. Arte e imaginação na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ALMEIDA, A. (Org.). **Educação e formação**: diferentes contextos. Salvador, BA: EDUFBA, 2014. p. 59-80.

SCHÜTZ, A. On multiples realities. **Phylosofy and Phenomenological Research**, v. 5, n. 4, p. 533-576, 1945. Disponível em: https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/schuetz.htm

SILVA, C.; BORGES, F. Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28451

SILVA, D. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo, SP: Summus, 2012.

_____; ABREU, F. Imaginação e infância: Conversas com educadores sobre o faz de conta na escola. In: BARBATO, S.; CAVATON, M. (Org.). **Desenvolvimento Humano e Educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju, SE: EdUnit, 2016. p. 123-137.

SILVA, K.; VIEIRA, D. **Emoção e Imaginação**: a experiência estética de crianças em atividade com conto de fadas. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, K.; VIEIRA, D.; OLIVEIRA, P. **Infâncias, Histórias e Emoções**: processos imaginativos em narrativas de crianças. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo, SP: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In: _____. **Obras escogidas II**: Problemas de Psicología General. Madrid, España: Machado libros, 2014a. p. 423-438

_____; Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras escogidas II**: Problemas de Psicología General. Madrid, España: Machado libros, 2014b, p. 9-348.

ZITTOUN, T; CERCHIA, F. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, n. 3, p. 305-324, abr. 2013. doi:10.1007/s12124-013-9234-2

ZITTOUN, T; DE SAINT-LAURENT, C. Life-creativity: Imagining one´s life. In: GLAVEANU, V.; GILLESPIE, A.; VALSINER, J. (Org.). **Rethinking creativity**: contributions from cultural psychology. Hoke, UK: Routlegde, 2015. p. 58-75.

_____; GILLESPIE, A**. Imagination in a human and cultural development**: Cultural dynamics of social representation. Hoke, UK: Routlegde, 2016.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA

Francisca Wanderlania Roseno de Sousa
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
franciscasousssa@gmail.com.br

A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais ao qual a criança se encontra inserida. A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, o estudo visa, usar a contação de história como recurso pedagógico na Educação Infantil. Busca-se compreender como a história contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da oralidade da criança.

A contação de história pode proporcionar momentos de descontração e brincadeiras, possibilitando a interação com o outro (criança/criança e criança/professor) estimulando a criança a desenvolver a fala. De maneira geral, pode-se dizer que, a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas, e o professor tem uma função importante nesse processo, cabe a ele buscar por recursos pedagógicos que promovam uma série de atividades para essa evolução da linguagem da criança.

Com base em tais apontamentos, a história é um desses recursos, pois ela permite que as crianças ampliem os seus conhecimentos, alimentando o seu mundo mágico, dando subsídios para que elas enriqueçam seu vocabulário e sua capacidade de argumentação, passando a expressar suas ideias de forma mais elaboradas, através da fala.

Para compreender como a história pode ser usada como recurso pedagógico na Educação Infantil, e como ela contribuí para aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral da criança, foram realizadas diversas leituras em documentos, dentre esses o Infâncias e Crianças em Cena (2014), e mais as contribuições de autores como: Monteiro (2014), Bernardino e Souza (2011), Oliveira (2011), Ostetto (2000) e outros. Todos às fontes consultadas contribuíram para elaboração deste trabalho, sustentando o estudo e fundamentando que a contação de história é importante para aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e II do curso de Pedagogia, temos a oportunidade de ter contato com as crianças ao fazermos visitas a instituição na qual o estágio se realiza, essas idas ao campo se

dividem em dois momentos: no primeiro observamos as crianças e suas ações, o que fundamenta tal estudo, e no segundo desenvolve-se mediações pedagógicas com base nas observações feitas, no primeiro momento no estágio I.

Desse modo, utilizou-se, o estudo qualitativo como metodologia para a elaboração deste trabalho, considerando-se os dados descritivos e analíticos das experiências vivenciadas no Campo de Estágio Supervisionado, sendo, registradas em forma de diários de campo. Assim, segundo os dados levantados elaboramos um tema/problema visando entender: como a contação de história contribui para aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral das crianças do agrupamento DE/1 de um CEI (Centro de Educacional Infantil) que atende 121 crianças na cidade de Goiânia?

Dessa forma, o presente estudo foi estruturado em três seções: na primeira apontamos a importância da contação de história na Educação Infantil; na segunda relataremos sobre o processo de mediação pedagógica na contação de história para o desenvolvimento da linguagem oral da criança; e a terceira trataremos a contação de história para aprendizagem da criança. Por fim, as considerações finais, que retomam sinteticamente as principais ideias apresentadas ao longo do trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em uma das observações feitas no Campo de Estágio Supervisionado na Educação Infantil I, no CEI (Centro de Educação Infantil) a professora do agrupamento DE/1 realizou uma atividade de contação de história e as crianças ficaram envolvidas com o momento, mostrando-se curiosas e fazendo levantamentos de hipóteses sobre o que iria acontecem a cada página lida pela professora. Ela ao mesmo tempo que lia fazia pausas a cada parágrafo, com intuito de ouvir as crianças (sobre o que elas conheciam), interagindo o tempo todo com elas.

A partir dos diálogos feitos pelas crianças, surgi o interesse pela temática apresentada, pois elas demostram entusiasmo e paixão ao ouvirem a história, cada uma expressam diferentes emoções (medos, alegrias, tristezas, etc.), elas reformulam a história a partir do que entenderam e criam diferentes versões. É notável, o envolvimento delas, com esse momento mágico. Nessa direção Ostetto (2000, p.171) assinala que:

> Durante os momentos de história, as crianças mostraram-se interessadas e apaixonadas. Cada uma, na sua individualidade, expressava de forma diferente o que estava sentido. Era visível que seus olhinhos brilhavam, o coração acelerava, os impulsos surgiam de repente. Uma fala, um gesto, um questionamento – toda e qualquer expressão nos revelava seu envolvimento e seu entusiasmo ao ouvir a história. Confirmávamos: a criança quando ouve uma história, pode sentir várias emoções, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais.

Nesse sentido, percebe-se que a história estimula o desenvolvimento da oralidade das crianças. Sendo, necessário que o professor favoreça esse desenvol-

vimento, dando espaço, para que as crianças levantem hipóteses, uma vez que a história faz parte dos ambientes frequentados por elas. Monteiro (2014, p. 19), reconhece que:

> No âmbito da Educação Infantil, o momento da leitura de história deve ser favorável ao desenvolvimento da criatividade da criança, nessa perspectiva, ressalta-se a contribuição do professor no sentido dele resgatar o repertório de histórias que as crianças conhecem e ouvem nos ambientes frequentados por elas, uma vez que as histórias são entendidas como fontes de informações sobre as múltiplas formas culturais de lidar com emoções.

Enfatiza-se que para a história contribuir com desenvolvimento da oralidade da criança é importante que o professor entenda o seu papel como mediador nessa fase da Educação Básica "Como um processo, reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças" (OSTETTO, 2011, p.178), permitido que a criança fale, contribua de forma efetiva no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, enriquecendo seus conhecimentos prévios, sendo fundamental que a criança perceba que ela é ouvida e que tem espaço para participar desse processo.

Portanto, desse modo, a história estimula as crianças a imaginar, criar e desenvolver a oralidade de forma mais contextualizada, por isso, é de suma importância a história nessa fase da Educação Básica, acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura.

A Educação Infantil é garantida por lei, à criança pelo acesso às creches e em pré-escolas, e esse direito foi sendo adquirido ao longo dos anos. Quando se fala de infância e criança, deve-se considerar os contextos históricos e às inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, as concepções que envolvem estes dois termos.

É bem recente considerar as crianças como sujeitos de direitos, ou seja: "É neste sentido que o conjunto de marcos legais em defesa e proteção da criança é importante na afirmação desta como sujeito de direitos e que vivencia uma infância construída social, política e culturalmente" (GOIÂNIA, 2014, p.18). Desse modo, elas passam a ter direito de participar da vida civil, política e social, portanto, a Educação Infantil se torna indispensável para o desenvolvimento da criança, tornando-se essencial para a formação integral, pois o conceito de infância está ligado à organização da sociedade, e neste sentido a criança também é produtora de história e cultura. De conformidade com o documento Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação de Goiânia (2014, p. 20):

> Para entendermos a infância é necessário conhecermos suas diferentes representações na sociedade e considerarmos que as crianças são sujeitos sociais que, na relação com os outros, são produtoras de histórias e cultura. Partindo desse pressuposto, compreendemos que a

> relação entre esses sujeitos se dá em um processo de tensão dialética em que o papel social da criança e suas formas de inserção na sociedade dependem da organização econômica, da produção de bens que gera o capital e que move a economia, o que modifica completamente a forma de se conceber a infância. Nesse sentindo, podemos afirmar que **o conceito de infância está diretamente relacionado à organização da sociedade.**

Considera-se, desse modo, que as instituições (creches e pré-escolas) devem primar por atividades que favoreçam a aprendizagem da criança, possibilitando seu desenvolvimento, e a história se constitui em uma dessas atividades. Sendo importante compreender a formação desses sujeitos, como uma responsabilidade social e não só da família, porque as crianças aprendem e se desenvolvem, através da sua cultura na relação com seus pares, e a sociedade faz parte desse contexto na qual elas estão inseridas. Rego (2014, p.60) de modo simplificado, fala da importância da fala para o contato social, sendo assim:

> Tanto nas crianças como nos adultos, a função da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, mesmo a fala mais primitiva da criança é social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário levar em consideração a subjetividade da criança. Elas aprendem de forma e em tempos diferentes umas das outras, na interação com o outro e com o mundo que a cerca. E não pode ser vista apenas como um ser que só reproduz o que vê em sua volta, mas que se pergunta sobre o mundo que a cerca buscando compreendê-lo, alimentando sua autoestima por perceber que tem voz e é ouvida. Ainda de conformidade com o documento Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação de Goiânia (2014, p. 25):

> Portanto, é preciso darmos voz a ela, sabemos ouvi-la e compreendê-la e como alguém capaz de transformar o seu espaço e o seu tempo histórico, social e político e, também, a reconhecemos como um sujeito que encontra, no outro e nas interações, condições que lhes permita formular, questionar, construir e reconstruir no espaço/tempo educativo. Conceber a **criança como ser histórico** supõe que tenhamos que entendê-la e relacionarmo-nos com ela como um sujeito no aqui e agora, que sente, que se emociona, tem opinião própria, age, estabelece relações com os outros.

Vale ressaltar que as instituições têm que considerar os aspectos socioemocionais na aprendizagem e criar um ambiente interacional rico de situações que promova descobertas, e que propicie o lúdico como uma das peças fundamentais na Educação Infantil. A história (literatura infantil) contribui para o desenvolvimento desses aspectos, sendo possível trabalhar a socialização, a linguagem, a imaginação, a atenção, as emoções e o pensamento crítico.

O uso de livros literários na Educação Infantil favorece o desenvolvimento da linguagem oral da criança enriquecendo o repertório linguístico, o professor tem

que ser mediador nesse processo de ensino e aprendizagem. “Fazer história é também se colocar na relação: eu-comigo, eu-contigo, nós com eles, todos juntos. Construir relação é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo” (OSTETTO, 2000, p.10). Ao ouvir história a criança se coloca em relação com o outro.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo assim, é na creche e pré-escolas, enquanto instituições formais, onde a criança aprende e se desenvolve mais em todos os aspectos como: corporais, intelectuais e afetivos. E a história contempla todos esses aspectos, a criança ao ouvi-las constrói várias ideias, ampliando sua imaginação e aumentando o seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca.

Monteiro (2014, p. 3), reconhece que: “Quando a criança ouve uma história, ela constrói dentro de si muitas ideias, ela se transporta para outros lugares, outras épocas”. O momento da leitura de história deve permitir que elas desfrutem de momentos prazerosos, fornecendo informações que ampliem os seus conhecimentos, alimentando o seu mundo imaginário, dando subsídios para que elas enriqueçam o seu vocabulário e sua capacidade de argumentação, passando a expressar suas ideias de forma mais elaborada.

Nesse sentido, a contação de história de forma “contextualizada” e com objetivos pedagógicos é um recurso riquíssimo para se trabalhar a linguagem oral na Educação Infantil, porque a fala é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento humano. No documento Infâncias e crianças em cena: por uma Política de Educação de Goiânia (2014, p. 67):

> A linguagem oral se constitui em um dos meios mais importantes para o desenvolvimento humano. É por seu intermédio que os seres humanos se expressam, se comunicar e compartilhar suas experiências, culturas e conhecimentos, se constituído enquanto sujeitos e modificando o seu contexto social. Porém, para que as crianças desenvolvam está linguagem, faz-se necessário ao profissional planejar diferentes mediações, uma vez que a apropriação deste signo não é algo natural, mas, se desenvolve por meio da cultura, das interações com as outras crianças, com os adultos e com os meios de comunicação.

É importante, salientar, que a história contribui para ampliação do vocabulário das crianças, pois elas viajam e se deliciam a partir do que ouvem, ampliando seu imaginário, pois, por meio da história elas podem conhecer diversos lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, aprendem a resolver conflitos e interagem com seus pares. A fala é o meio mais utilizado para essa interação. Por este, motivo o ambiente educativo deve considerar essa prática de contação de história, no seu cotidiano, e a postura do educando é relevante para que essa prática contribua com o desenvolvendo da criança. Oliveira (2011, p.153) afirma quer:

> [...] a linguagem, mesmo que dependa de uma disposição pré-formada, só se estabelece progressivamente, graças às interações da criança com parceiros linguísticos de seu ambiente. O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida

> durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores.

Por este e outros motivos, deve-se contemplar a prática de contar história na Educação Infantil, pois através, deste recurso as crianças criam novos rumos à imaginação, além de divertir, a história também atinge outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência, a sensibilidade e as diversas formas de ver o mundo.

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA

No desenvolvimento do estudo, foram organizadas sete mediações pedagógicas para serem executadas no Campo de Estágio II, com intuito de observar como a criança aprende e desenvolve sua linguagem oral ao ouvir história. As mediações pedagógicas tiveram duração de 45 minutos, sendo planejadas três atividades, direcionadas para responder o objetivo deste estudo, dessa forma, a história foi o principal recurso pedagógico utilizado em todos as setes mediações.

Sempre começávamos com a contação de história, buscando-se estimular a oralidade das crianças para observar as contribuições que a história poderia trazer para o desenvolvimento da linguagem oral delas. Bernardino e Souza (2011, p.236) considera que as narrativas não só estimula a oralidade, mas também, contribui em todos os aspectos para a aprendizagem e desenvolvimento da criança:

> As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e efetivo e exploram a cultura e a diversidade.

As mediações pedagógicas foram compartilhadas entre duas estagiárias e um estagiário, mas foram consideradas as experiências individuais de cada um, registradas por meio dos diários de campo, cada um registrava suas observações, enfatizando o seu ponto de vista pessoal, e ao mesmo tempo entendendo a importância de se trabalhar em grupo.

A história nos auxiliava durante toda mediação, pois geralmente as atividades eram todas contextualizadas com base na história que contávamos, considerando que: “De acordo com vários estudiosos, a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da Educação Infantil e anos inicias do ensino fundamental” (BERNARDINO, SOUZA, 2011, p. 236). Nesse sentido, como recurso pedagógico ela pode auxiliar o professor no dia a dia do seu trabalho.

Na atividade da primeira mediação pedagógica, as crianças ficaram sentadas no chão em forma de círculo para visualizarem melhor o livro. A ideia é que a

organização do espaço também se constitua em um ambiente de aprendizagem. Antes de iniciarmos a história *Os Três Porquinhos*, que foi contada na primeira mediação, fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre a história, e algumas falaram que conheciam a história outras não. E nesse momento pediu-se que quem soubesse poderia falar o que sabia, desse modo, usarei letras para identificar algumas crianças que falaram (A) disse "*o lobo vai comer os porquinhos"*, (B) falou "*o lobo não vai derrubar a casa de tijolos"* e (C) questiona "*porque não vai derrubar a de tijolo de tia*?".

Na segunda mediação pedagógica, contamos a história *O Patinho Feio*, deixando as crianças participarem ao máximo com levantamentos de hipóteses e, no momento da leitura da história, elas demonstraram atenção ao ouvir e a cada página lida fazíamos perguntas, pois quase todos conheciam a história desse dia.

Percebe-se que por elas já conhecerem, antes de passar para próxima página, elas já antecipam o que vai acontecer na história "Convivendo com as crianças, é fácil perceber como elas têm se esforçado em usar a oralidade para antecipar sua ação" (OSTETTO, 2000, p.90), os seus conhecimentos prévios são mais elaborados na hora de falar o que acham da história. Elas passam a interagir mais com o grupo ao usar a fala para expressar o que já saber, sente-se seguras para dialogar umas com as outras.

Em outra regência, contamos a história de um coelhinho que era cuidado pelo seu pai, e as crianças logo se encarregaram de perguntar pela mãe que não estava na história. Houve um diálogo de hipóteses entre elas sobre o que a mamãe do coelhinho da história estaria fazendo, nessa hora, o resultado é que a possibilidade do desenvolvimento da linguagem neste exercício é notável.

No levantamento de hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a história apresentada, surgiram alguns conflitos de ideias quando umas discordam das outras, mostrando que a história também contribui para a aprendizagem no surgimento e na possiblidade da resolução de conflitos, de conformidade com a mediação estabelecida.

Na contação de história da sexta mediação pedagógica, apresentamos a história *Cocô de Dinossauro*. Antes de começar, perguntamos para as crianças: onde deveríamos fazer cocô? Para que elas pudessem relacionar a história com algumas situações do seu dia a dia, fazendo comparações e levantamentos de hipóteses. Sobre esse assunto é oportuno enfatizar que por meio da história, a criança reproduz seu cotidiano, podem comparar e começar a perceber que há pontos de vistas diferentes sobre o mesmo conteúdo, permitindo a interação umas com as outras e a elaboração de suas hipóteses, desse modo, colaborando para desenvolvr a reflexão sobre o ponto de vista do outro, destacando-se que a oralidade é o que sustenta suas comparações e hipóteses levantadas.

Em cada mediação sempre procuramos contextualizar as atividades seguintes, relacionando-as, com a história contada para observarmos como ela poderia contribuir no processo de aprendizagem da criança. Porque também é necessário que haja por parte da professora momentos de mediação e planejamento para observar se há aprendizagem. Segundo Oliveira (2011, p.220-221) a grande questão é:

> [...]como partir dos conhecimentos que a criança já possui e valorizá-los, assegurando-lhe a aquisição de novos, e como ajudá-la a desenvolver atitudes de curiosidade e crítica tendo em vista a conquista de sua autonomia. Não basta apenas selecionar conteúdos de aprendizado, é necessário também refletir sobre como eles serão trabalhados com as crianças.

Durante as observações feitas nas mediações pedagógicas e a partir das diversas contribuições de autores e documentos legais que foram estudados é coerente afirmar que a história auxilia no processo de ensino e aprendizagem, sendo possível adotá-la como um recurso pedagógico com objetivos que visem a criança como foco, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento, pois elas mostram-se interessadas em compreender a história e se esforçam para falar, elaborando suas hipóteses, usando a linguagem e os gestos para expressarem o que estão sentindo enquanto a história é contada.

> Ao tentamos enriquecer o mundo do faz de conta, tornamos os livros infantis nossos aliados, redimensionando nosso olhar sobre o cotidiano infantil. A história possibilitou às crianças infinitas sensações e representações, nas brincadeiras, nos gestos, nas falas, nas expressões na hora de reconta-las ou vivenciá-las (OSTETTO, 2000, p.159).

A história contribui para convivência em grupo e ajudando na socialização, com seus pares, portanto, na Educação Infantil é importante diversificar e estimular a imaginação, ou seja, “[...] a criança, quando ouve história, pode sentir várias emoções, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais” (OSTETTO, 2000, p. 171). Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é responder muitas perguntas curiosas, é encontrar ideias para solucionar problemas.

História é uma coisa mágica, porém as histórias infantis não podem serem utilizadas e nem apresentadas de forma solta, apesar de ser indicado que as crianças tenham contato com diversos livros literários é importante o professor saber planejar qual assunto irá tratar com o a criança, porque através da história elas se tornam personagens e autores de suas versões.

Através das mediações feitas, pode-se perceber que as crianças aprendem a desenvolver sua imaginação, criando novos conhecimentos. Elas conseguiam recriar a história a partir do seu ponto de vista, assim, coletivamente, ao observarem a forma como a história era contada faziam comentários entre si. Algumas, aquelas que já tinham o conhecimento prévio do conteúdo e frequentemente contavam para os colegas que não o conheciam. A história proporciona momentos de descontração e socialização, contribuindo com o desenvolvimento da linguagem oral.

Oportunizar o contato da criança com este recurso desde cedo é oferecer um mundo de possibilidades, pois este contato muito contribuirá para desenvolver o seu intelecto mais rápido. Nesse sentido, trabalhar diariamente com a história nas Instituições de Educação Infantil pode favorecer futuramente o amadurecimento do intelecto infantil desenvolvendo o gosto pela leitura e contribuído com a formação de um sujeito crítico e autônomo, pois através do conteúdo, e

da mediação estabelecida, a criança pode criar e recriar o que está a sua volta. Enfim, a história é um dos, meios mais completos para se trabalhar a linguagem oral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De conformidade com os dados obtidos, pode-se dizer que a hora da contação de história, tem que ser favorável para que a criança aprenda e desenvolva a sua oralidade, nesse sentido, não é só contar histórias, mas a forma ao qual é contada para que aconteça um aprendizado significativo. Os resultados apontam para dizer que com base no estudo feito e com o desenvolvimento da práxis pedagógica, vivenciadas em campo, pontua-se que como recurso a história ajuda no processo de elaboração da fala da criança, tendo em vista, que ela nessa fase fantasia muito. Ela se transporta do mundo real para o imaginário, sendo possível ela ser quem desejar ser.

O estudo proporcionou compreender que é preciso um olhar novo para a Educação Infantil, porque quando o professor não é mediador ele pode desmotivar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, afetando em todos os aspectos a sua vida, pois a fala é o meio mais eficaz de se comunicar em sociedade. Com base nas mediações pedagógicas feitas é perceptível que a linguagem oral da criança é enriquecida em contato com a história. Verificou-se que durante as mediações os diálogos entre as criança eram frequentes, que o que mais acontecia era diálogos a respeito da história que a gente levava, a criança tem que ser estimulada a desenvolver a falar.

Sendo importante entender que a criança precisa de situações e atividades diferentes que contribuem, nesse processo de formação da sua subjetividade, pois a história oferece várias possibilidades de se trabalhar a linguagem oral da criança, contribuindo para sua aprendizagem.

Dessa forma, a criança tem que ser estimulada a desenvolver a falar. Sendo importante entender que a criança precisa de situações e atividades diferentes que contribuem, nesse processo de formação da sua subjetividade. Sem essas considerações o desenvolvimento da oralidade fica comprometido, tendo em vista que a linguagem se dá no contanto com outro sujeito falante.

Pontua-se, que a contação de história faz com que a criança tenha acesso ao universo da imaginação, o gosto pela a leitura e promoção do desenvolvimento da oralidade e assim possa enriquecer o vocabulário da criança, evidenciando que partindo do exposto pelo o estudo a oralidade é uma habilidade imprescindível para o convívio social em diversas práticas, por este motivo o professor deve considerar a oralidade como fator essencial fazendo com que os alunos torne-se sujeitos falantes, participantes da sociedade.

Sendo assim, a contação de história influência de forma positiva e progressiva no desenvolvimento da oralidade da criança, na inserção no meio social com os demais colegas, incentiva no coletivo e principalmente no hábito de ler. A contação de história deve ser valorizada dentro das creches e das escolas com o intuito de potencializar a imaginação, a atenção, despertar a curiosidades, a linguagem e, principalmente o gosto pela leitura. Sendo assim, as instituições

que ofertam essa etapa da Educação Básica, tem a responsabilidade de educar a criança, e a história aqui tratada como recurso pedagógico, auxilia o educando nesse processo de mediação, contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral da criança.

O ato de ouvir e contar história é direito da criança, pois ela deve ter acesso aos livros mesmo que ainda não saiba ler, pois incentiva à leitura e o acesso a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da criança. Observa-se que o professor cumpre um importante papel em relação a contação de história dentro da sala ao formar leitores ou ao menos contribuir para que ocorre esta formação.

Conclui-se que cabe ao educador possibilitar que as crianças se aprofundem na leitura e escuta das histórias. No entanto sabemos que a contação de história não deve ser utilizada como recurso de aquietar as crianças ou colocá-las para dormirem ou como um material para alfabetizar os alunos, neste caso faz com que a criança não se sinta atraída pelo o universo mágico que as histórias tem. Com base no estudo feito as crianças que tem o hábito de ouvir histórias tem um vocabulário mais desenvolvido do que as crianças que não tem esse contato, sendo fundamental para socialização e desenvolvimento da falar da criança esse contato, nesse sentido a história é um excelente recurso pedagógico para ser utilizado na Educação Infantil pelos os educadores.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Andresa Dala; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégias pedagógicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educa et Educare Revista de Educação,** São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

MONTEIRO, Carmem Lucia de Oliveira dos Santos. **A importância da literatura para o desenvolvimento da criatividade da criança na Educação Infantil.** Goiânia-Go: Vozes, 2014.

OSTETTO, Luciana. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2014.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena:** por uma Política de Educação de Goiânia. Goiânia: SME; DEPE; DEI, 2014.

O ESPAÇO DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO NAS PESQUISAS DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Magda Schmidt
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
e-mail: magda_sch@yahoo.com.br

Sueli Salva
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Kelly Werle
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

INTRODUÇÃO

O que se busca discutir neste estudo são elementos importantes para a reflexão de como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas com bebês (contemplando os níveis de berçário I e II na faixa etária de 0 a 2 anos) na Educação Infantil[44]. Nesse sentido, o presente escrito, objetiva buscar informações sobre como pesquisas brasileiras de Mestrado e Doutorado vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação vem abordando, nos últimos seis anos, essa temática.

Essas práticas pedagógicas a qual nos referimos são pensadas a partir das considerações de Ramos e Rosa (2012, p.10) ao afirmarem a "[...] ideia da criança como protagonista de ações, competente socialmente, dona de curiosidade investigativa original". A partir das considerações das autoras, vale ressaltar que compreendemos os bebês não a partir de um nível de desenvolvimento único para a faixa etária contemplada no berçário, mas sim como seres sociais que possuem tempos de desenvolvimentos diferenciados e com diversas formas de se comunicar.

Nesse sentido, concordamos com as ideias de Rinaldi (1999) e Barbosa (2010) ao afirmarem que os bebês por muito tempo foram vistos apenas por suas fragilidades, suas incapacidades e sua dependência, mas, na última década, as pesquisas estão trazendo as suas potencialidades, pois além de dotados de uma herança genética, de competências sensoriais, eles estão sendo reconhecidos, também, como pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição, ou seja, um ser social, histórico e competente. A partir do exposto fica evidente a necessidade de se perceber o bebê como participante e atuante na Educação Infantil, e não como um mero receptor de cuidados de higiene e alimentação.

É nessa perspectiva que o presente trabalho está organizado em cinco seções a fim de elucidar sobre como as práticas pedagógicas estão sendo abordadas na

44 A Educação Infantil se divide em creche (0 – 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

pesquisas acadêmicas. A primeira seção traz uma introdução sobre o assunto do ensaio. A segunda abordará as questões metodológicas seguida, posteriormente, da terceira seção que apresentará algumas discussões e estudos teóricos de Fochi (2013), Ramos e Rosa (2012), Richter e Barbosa (2010), Rinaldi (1999) e Barbosa (2010) que são referências importantes que auxiliam a iniciar um diálogo sobre quem são os bebês e sobre as práticas pedagógicas voltadas para esse grupo de crianças em instituições de Educação Infantil. Na quarta seção do artigo serão trazidos os resultados do levantamento de dados realizados nas pesquisas acadêmicas identificando como as práticas pedagógicas no berçário estão sendo disseminadas nesses estudos realizando-se, assim, uma discussão a partir de elementos que foram trazidos na fundamentação teórica e, por fim, na quinta seção, serão realizadas as considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma abordagem qualitativa ancorada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica. É importante evidenciar que a pesquisa bibliográfica não é simples reprodução daquilo que já foi falado ou escrito, mas uma reflexão de um assunto sob uma diferente perspectiva ou abordagem. Quanto aos procedimentos de coleta de dados bibliográficos, que segundo Leal e Souza (2006, p.23) "[...] são aqueles elaborados a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente em material disponibilizado na Internet [...]" o estudo em questão tem como técnica de produção a busca por pesquisas que trazem como enfoque as práticas pedagógicas com bebês no berçário. No caso desse trabalho as fontes de análise partiram de dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas, a saber: a primeira delas foi uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES[45] e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)[46]. Refinando a pesquisa pelas produções vinculadas aos Programas de Pós-Graduação da área da Educação e realizadas nos últimos seis anos (2011- 2016[47]) a partir dos descritores "berçário/ prática pedagógica/ bebês/ educação infantil".

Nesse primeiro momento foram encontradas 12 pesquisas no banco de dados da Capes (1 tese e 11 dissertações) e 11 pesquisas no BDTD (2 teses e 9 dissertações); a segunda parte cruzou os elementos que se igualavam nas duas plataformas e levou em consideração se os objetivos ou resultados dos estudos problematizavam realmente as práticas pedagógicas desenvolvidas no berçário que é foco de análise desse trabalho, depois desse novo refinamento restaram oito pesquisas, sendo todas dissertações.

45 Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 25 nov. de 2017.

46 Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 nov. de 2017.

47 O período de 2011 a 2016 foi selecionado em virtude de ser o mais recente, pois ainda não estão disponíveis as produções referentes ao ano de 2017.

OS BEBÊS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender como os bebês encontram-se inseridos no contexto da Educação Infantil é importante um breve histórico de como a mesma vem se consolidando no campo educacional nas últimas décadas. No Brasil, a Educação Infantil é hoje compreendida como atendimento educacional destinado a crianças de zero a seis anos. Apesar de seu início estar mais voltado para as questões assistenciais e de custódia, Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que as instituições que atendem esse público preocuparam-se com questões não só de cuidados, mas de educação, visto apresentarem-se como pedagógicas já em seu início. Barbosa (2010) também legitima as ideias de Kuhlmann Jr. (1998) ao reafirmar que a educação das crianças de zero a seis anos ganhou um novo status nos campos das políticas públicas e das teorias educacionais principalmente nas últimas três décadas, o que representou um marco para a educação infantil brasileira.

É interessante salientar que a expressão Educação Infantil, englobando o atendimento em creche e pré-escolas, foi utilizada pela primeira vez de forma oficial no artigo 211, parágrafo segundo, da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a responsabilidade dos municípios com esse nível de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394), promulgada em 1996, inclui a Educação Infantil como um nível escolar componente de nossa educação básica. Segundo Fochi (2013, p.29), "[...] a partir do momento em que a educação das crianças pequenas se tornou responsabilidade social e coletiva, nasce a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e pensar sobre como configurá-la". Corroboro com a afirmação do autor, pois, a partir do momento que a Educação Infantil abandona a ideia assistencialista e adentra no campo pedagógico, ela deve refletir, repensar e organizar as suas práticas a partir das particularidades de cada faixa etária que compõe essa etapa da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas no ano de 2009, veem as escolas infantis como instituições abertas às famílias e à comunidade e como um local que oferece a efetivação de um direito social que todas as famílias têm, além disso, elas possuem como objetivo, garantir bem-estar para todos. As diretrizes também apresentam a etapa da Educação Infantil como um espaço educacional que tem a necessidade de pensar em práticas, de forma indissociável, que proporcionem a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Contudo, quando esse espaço é pensado para os bebês, talvez pela carga histórica e assistencialista que a Educação Infantil carrega, ainda encontramos realidades distintas em que são poucas as propostas que visam à aprendizagem. Nesse sentido, Richter e Barbosa (2010) escrevem:

> Assim, as funções específicas da creche, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, são favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94).

O cotidiano do trabalho com bebês no berçário vai sendo constituído através de práticas de cuidado e aprendizado entre professores e crianças. O acompanhamento e as práticas pedagógicas pensadas para os bebês têm evidenciado o quanto as brincadeiras, que ocorrem por iniciativa das próprias crianças, podem ser aproveitadas pelas professoras para apoiar o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da expressão emocional (RAMOS; ROSA, 2012).

Sarmento (2009) percebe os bebês como atores sociais de seu processo de socialização, desse modo, é importante que eles sejam vistos como sujeitos que, mesmo com pouca idade, comunicam-se, expressam os seus sentimentos, os seus quereres, as suas frustrações, produzem cultura na interlocução com as diferentes gerações e contextos sociais. Na perspectiva de Rinaldi (1999, p.114), os bebês não devem ser vistos apenas como dependentes dos adultos e sem autonomia, para a autora, as crianças "[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se".

O contexto apresentado por Rinaldi (1999) confirma a necessidade de manter um olhar atento para os bebês dos berçários, a fim de perceber todo o seu potencial. A autora em questão afirma que o bebê deve ser entendido como um ser social, histórico, potente e competente. Nesse sentido, corroboramos com as ideias apresentadas por Rinaldi (1999), pois necessitamos entender a Educação Infantil como um espaço de experiências e práticas, como se pode perceber na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um 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)

A partir do exposto fica visível a necessidade de se perceber o bebê como participante e atuante na Educação Infantil, e não como um mero receptor de cuidados. Entendê-lo apenas como um sujeito sem autonomia e que necessita de cuidados é eliminar dele a possibilidade de ser com os outros; de desenvolver-se integralmente; de rolar; de engatinhar; de andar; de correr; de explorar objetos, brinquedos, materiais; de explorar os diferentes espaços da instituição; de ter suas aprendizagens acolhidas e valorizadas (FOCHI, 2010; BARBOSA, 2010).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se perceber o bebê como participante e atuante na Educação Infantil, e não como um mero receptor. Considerando os aspectos abordados nesse breve referencial teórico, fica evidente a relevância de investigar como os bebês são vistos no contexto da educação infantil e como as práticas pedagógicas são pensadas para o berçário nas pesquisas acadêmicas atuais.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS: CONTRIBUTOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Esta seção do trabalho trará o que as pesquisas educacionais, frutos da coleta dos dados nos sites da CTD e BDTD e do seu refinamento, trazem sobre como as práticas pedagógicas no berçário estão sendo evidenciadas por estes estudos. Como já mencionado anteriormente foram encontradas oito dissertações de mestrado que traziam em seus objetivos e resultados problematizações sobre a temática. No sentido de contemplar a problemática desse estudo apresentarei um quadro síntese das pesquisas encontradas e posteriormente farei uma apresentação das mesmas a partir da sua ordem cronológica.

Quadro 1 - Levantamento das pesquisas brasileiras realizadas de 2011-2016 disponíveis no CTD da CAPES e na BDTD

(continua)

Ano	Título	Autor(a)	Programa ao qual está vinculado	Palavras- chave
2011	"Os bebês estão por todos os espaços:" dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil	Caroline Gobatto	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS	Educação Infantil. Creche. Bebê. Espaço. Contexto. Vida coletiva.
2011	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário	Rosele Martins Guimarães	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS	Educação de crianças bem pequenas. Prática Pedagógica no berçário. Usos do objeto livro. Literatura Infantil.
2012	Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS	Aline Cardoso Richter	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC	Educação Infantil. Bebês. Creche. Docência no Berçário.
2013	O berçário como contexto das DCNEI nº5/2009 e a prática pedagógica: um estudo em uma EMEI de Santa Maria-RS	Priscila de Arruda Barbosa	Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM	Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Ciclo de Políticas.

2013	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva.	Paulo Sergio Fochi	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS	Ação do bebê. Creche. Documentação Pedagógica. Pedagogia.
2014	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	Juliana Guerreiro Lichy	Programa de Pós Graduação em Educação da USP	Documentação pedagógica. Registro. Prática Educativa. Educação de bebês. Creche.
2015	As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil	Diolinda Franciele Winterhalter	Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM	Bebês e crianças pequenas. Especificidade das práticas educativas na creche. Educação Infantil. Currículo.
2016	E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	Michelle Dias Rios	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF	Bebê. Professoras. Interação. Creche.

Fonte: Bases de dados da CTD da Capes e BDTD, pesquisa realizada pelas autoras.

No ano de 2011 foram publicadas duas pesquisas, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A primeira dissertação a ser elucidada é intitulada ‘“Os bebês estão por todos os espaços:” dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil’ e foi produzida por Caroline Gobatto. Gobatto (2011) investigou em uma escola municipal de Porto Alegre- RS como se dá a inserção dos berçários em ambientes coletivos da escola comparados a turmas de outros níveis, como resultado desse estudo a autora evidenciou que os bebês ficam muito tempo na sala sugerindo, então, que a escola repensasse os seus espaços para contemplar essas crianças, pois pensar práticas para além da sala do berçário possibilita novas vivências aos bebês a partir da criação conjunta dos contextos de vida coletiva.

A segunda produção do ano de 2011 é de Rosele Martins Guimarães com o título “Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário” a pesquisa também aconteceu em uma escola municipal de Porto Alegre e

investigou acerca da prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco de atenção as interações dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro. Como decorrência da sua pesquisa Guimarães (2011) observou que, tanto no manuseio do suporte do livro como na escuta de narrativas produzidas pelos adultos, as crianças produziram modos/jeitos próprios/singulares/específicos de uso/leitura dos livros concluindo que prática pedagógica em berçários, os livros apresentam-se como uma potente ferramenta que engaja adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro.

Em 2012 temos apenas a produção de Aline Cardoso Richter da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), a mesma está nominada como “Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS” e teve como intuito promover a visibilidade das práticas cotidianas no e do berçário e problematizar a complexidade da docência nesse nível da Educação Infantil. Richter (2012) conclui o seu estudo afirmando sobre a necessidade de desmistificar a ideia de simplificar o que é complexo na educação de bebês e persistir no debate educacional entre o aprender a interrogar o problema posto pelos bebês e à educação infantil em sua luta pelo direito à infância.

No ano de 2013 também tivemos duas dissertações abordando a temática das práticas pedagógicas no âmbito do berçário, uma delas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e a outra da UFRGS. Priscila de Arruda Barbosa realizou sua pesquisa a partir da investigação das relações entre as práticas pedagógicas de uma professora regente em uma turma de berçário de uma escola municipal de Santa Maria-RS e as proposições sobre o trabalho nessa faixa etária trazido na DCNEI (2009). O seu trabalho intitulado como “O berçário como contexto das DCNEI nº5/2009 e a prática pedagógica: um estudo em uma EMEI de Santa Maria-RS” concluiu que há desinformação sobre as políticas atuais da Educação Infantil ainda propõe um prática pedagógica voltada apenas para o cuidar e educar, cuidar no sentido assistencialista e educar por práticas escolarizantes que desconsideram o bebê como protagonista.

Paulo Sergio Fochi também teve a sua pesquisa divulgada no ano de 2013, o autor, que hoje é uma referência importante nessa temática, procurou discutir sobre como as ações dos bebês problematizam o professor desta faixa etária e de que forma se pode pensar no conhecimento pedagógico diante deste cenário. O seu trabalho é intitulado “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva.

A dissertação “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária” foi desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP) por Juliana Guerreiro Lichy Cardoso e publicada em 2014. Tendo como mote de estudo a relação entre a produção dos registros na educação infantil e como eles se configuram como documentações pedagógicas para prática docente e o olhar para os bebês. Cardoso (2014) concluiu que a documentação pedagógica pode representar um novo caminho à educação infantil na medida em que possibilita a prática reflexiva do professor e evidencia as crianças no processo educativo, porém os resultados denunciam os escassos espaços e tempos legitimados nas instituições infantis para a reflexão em equipe.

Por fim, restam mais duas pesquisas, uma no ano de 2015 e outra em 2016. A pesquisa “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?” realizada em 2015 foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria por Diolinda Franciele Winterhalter e buscou compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que elas expressam por meio de diferentes linguagens. Winterhalter (2015) concluiu que há muitas especificidades no processo educativo envolvendo bebês e que é inegável a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, resultando, assim em necessidades formativas e contínuas de profissionais que trabalham e trabalharão com essas crianças em contextos educativos.

Mais recentemente, em 2016, Michelle Dias Rios Cardoso publicou a dissertação “E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras” realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora. Michelle destacou a discussão da brincadeira dos/com os bebês no contexto da creche e utilizou de uma abordagem metodológica que inseriu no contexto de uma escola pública de Juiz de Fora momentos de discussão para adequar e/ou ampliar uma determinada prática/realidade, por meio da construção de novos significados. Após considerar que o brincar precisava ser mais explorado naquele contexto a pesquisadora realizou reflexões, juntamente som as docentes, sobre a necessidade das professoras em se empenharem para construir uma prática pedagógica, que prioriza o envolvimento dos bebês nas atividades propostas.

Ao fim da sistematização das pesquisas encontradas cabe ressaltar algumas análises importantes. Das oito pesquisas desenvolvidas seis (6) delas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do estado do RS, as outras duas foram realizadas na região Sudeste do país. Esses dados nos revelam como as discussões sobre essa temática ainda necessitam abranger mais o âmbito nacional. Outro aspecto relevante é que todas as análises apontaram para a necessidade de se pensar o espaço da Educação Infantil para e com os bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização trazida nesse estudo buscou fomentar a reflexão de como as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros vem identificando os elementos que compõem as práticas pedagógicas no berçário. Nesse sentido, é importante ressaltar que a breve história da Educação Infantil como nível de ensino no Brasil ainda repercute em muitas distorções relacionadas o seu papel das práticas pedagógicas, uma vez que é muito atrelada a questão dos cuidados. Os bebês, nesse contexto, ainda se encontram mais prejudicados, uma vez que possuem pouco espaço de escuta em um ambiente pensado, geralmente, para crianças de 4 a 5 anos.

A partir das pesquisas analisadas fica evidente a importância de se pensar em práticas pedagógicas que integrem os bebês no espaço da Educação Infantil, pois eles são, também, sujeitos desse contexto. Os dados coletados nos últimos seis anos demonstram que ainda há pouca discussão nas pesquisas

acadêmicas, em âmbito nacional, sobre como pensar propostas pedagógicas no berçário. Observam-se, também, como essas pesquisas estão localizadas mais no estado do Rio Grande do Sul, sendo duas delas orientadas que tem como referência nacional sobre essa temática a professora Maria Carmen Silveira Barbosa da UFRGS, orientadora de três dos oito trabalhos analisados.

Ao finalizar esse escrito, um aspecto inquietante resultante desse processo é a pouca produção que aborde as práticas pedagógicas com os bebês. Nesse sentido, fica o desejo, para trabalhos futuros, de ampliar a coleta de dados sobre esse tema em outros instrumentos de divulgação científica da área educacional (como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd e Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE, periódicos, entre outros). O movimento realizado a partir das reflexões desse trabalho pode fomentar discussões e estudos sobre as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas no berçário e também pode relevante para o desenvolvimento de futuras pesquisas a serem realizados sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** I Seminário Nacional de Currículo da Educação Básica. Belo Horizonte-MG, 2010.

BARBOSA, P. A. **O berçário como contexto das DCNEI nº5/2009 e a prática pedagógica:** um estudo em uma EMEI de Santa Maria-RS (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, BR-RS, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARDOSO, J. G. L. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês:** estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FOCHI, P. S. **"Mas os bebês fazem o que no berçário, heim"?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2013.

GOBATTO, C. **"Os bebês estão por todos os espaços:"** dos bebês na sala do

berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2011.

GUIMARÃES, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:** um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEAL, A. E. M.; SOUZA, C. E. G. de. **Construindo o Conhecimento pela Pesquisa:** Orientações Básicas Para Elaboração de Projeto Científico. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2006.

RAMOS, T. G. e ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RICHTER, A. C. **Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Cruz do Sul, BR-RS, 2012.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Revista do Centro de Educação**, vol. 35, n°. 1, jan-abril, 2010, pp. 85-95, Universidade Federal de Santa Maria-Brasil.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.113-122.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WINTERHALTER, D. F. **As especificidades das práticas educativas na creche:** o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil? (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, BR-RS, 2015.

O BEBÊ E O COTIDIANO DA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Celi da Costa Silva Bahia
Instituto de Ciências da Educação -ICED/UFPA
celibahia@yahoo.com.br

Luciana Rocha Magalhães Paiva
Escola de Aplicação/UFPA

Sabe-se que, nos últimos anos, grande parte dos bebês vive o tempo da infância em ambientes coletivos, tanto em decorrência das mudanças na organização familiar, quanto em virtude da produção do conhecimento sobre o desenvolvimento do bebê. De acordo com o senso escolar de 2010 (Brasil, 2010), a creche é a etapa de ensino que teve o maior crescimento no número de matrículas da educação básica, o que corresponde a 09%. E, se for considerar o intervalo de 2002 a 2010, o crescimento de matrículas em creche passa para 79%. O que evidencia a relevância de maiores esforços para que a creche, de fato, transforme-se em espaço de desenvolvimento dos pequeninos.

Para que a creche se torne contexto de desenvolvimento o caminho é longo e precisa ser assumido por todos aqueles que direta ou indiretamente trabalham com os bebês. Neste prisma, sem negar outros fatores que influenciam no trabalho desenvolvido pela creche, destaca-se a importância da formação[48] do professor que cotidianamente estabelece relações com os pequeninos.

Nas últimas décadas, é crescente a produção do conhecimento sobre o bebê em diversas áreas, entre estas, a Pedagogia, com seus estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê em ambientes coletivos e o trabalho docente com e para eles. Entretanto, muito ainda é necessário aprender para que a creche se efetive como espaço para o desenvolvimento de bebês.

Nesse sentido, o debate dirige-se para a socialização do conhecimento produzido com os que estabelecem relações diariamente com os bebês, pois este nem sempre chega até o professor. Ainda que se destaque a necessidade dessa socialização, não se pode negar que na relação com os pequeninos os professores também produzam conhecimentos, os quais precisam ser valorizados.

Essa compreensão chama para o debate sobre os modelos de formação inicial e continuada do professor que exerce a docência na creche. Por diversas razões, o currículo dos cursos de Pedagogia, bem como a formação continuada do professor não têm conseguido assegurar ao professor uma sólida formação teórico prática a partir da especificidade do bebê e da docência com e para ele.

Com a perspectiva de acrescentar subsídios à superação de modelos de formação em que os conhecimentos científicos ocupam centralidade e minimizam

48 Apesar de o foco da discussão deste artigo ser a formação do professor, não se pode negar que inúmeros fatores influenciam para que a creche se torne um espaço que assegure o desenvolvimento integral do bebê.

o saber próprio da profissão de ensinar, os quais são construídos nas interações estabelecidas pelos professores, intenciona-se neste trabalho analisar a contribuição da formação reflexiva de professores para mobilizar mudanças na rotina da creche.

Os dados foram produzidos a partir de informações coletados durante o desenvolvimento do projeto "formação continuada de professores de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês", o qual se fundamentou nos estudos acerca da formação reflexiva, bem como sobre o bebê e a docência com e para eles. O referido projeto foi desenvolvido com professoras de Berçário da rede pública do município de Belém. De acordo com as normas da secretaria de educação as turmas de Berçário são constituídas de 18 bebês e duas professoras. Nessa pesquisa, contou-se com a participação de 12 professoras integrantes do projeto acima mencionado.

O BEBÊ E O TRABALHO DOCENTE COM E PARA ELE NO COTIDIANO DA CRECHE

Historicamente o bebê era visto como um ser marcado por características essencialmente biológicas, que necessita de cuidados para assegurar a sua sobrevivência. Sendo um ser biológico, as ações a eles destinadas estão direcionadas para o atendimento das necessidades básicas como higiene, saúde e nutrição, cujas ações são realizadas em detrimento de atividades intelectuais. De acordo com Gottlieb (2009, p. 323), a maioria desses processos envolve a expulsão de substâncias que são desvalorizadas na sociedade ocidental, como lágrimas, urina, fezes, vômito.

Nessa perspectiva, para Gottlieb (2009), o bebê ocupa o lugar do não sujeito na sociedade. Assim, o foco reside na negatividade, ou seja, naquilo que ele ainda não é capaz de realizar. A referida autora chama atenção para o lugar que os bebês ocupam nas sociedades ocidentais, pois estas definem os processos racionais com base nas capacidades intelectuais - a habilidade de se comunicar por meio da fala, de construir redes sociais complexas, de organizar o mundo à sua volta, de planejar o futuro - E questiona o que sobra para os bebês - aparentemente especializados em processos mais primitivos como comer, dormir e fazer suas necessidades fisiológicas- ou seja, os bebês aparentam criaturas mais dependentes e apresentam menos iniciativa entre os humanos.

Corroborando com esse raciocínio, Barbosa e Fochi (2012) destacam que a criança é vista de forma negativa, como um ser que ainda não é, não fala, não anda, não sabe, não entende. Marcados pela falta e pelas especificidades de sua condição enquanto bebês, eles se tornaram invisíveis em suas competências. Isso significa que necessário se faz construir novas olhares para os pequeninos. Em lugar da falta, necessidade, fragilidade, desproteção, que marcam as relações com os bebês sobre o viés da disciplina, do higienismo e do controle, é necessário compreender que a imaturidade característica dos bebês "não é impotência, senão possibilidades e potencialidades de crescer" (BARBOSA e FOCHI, 2012, p.5).

Ao compreender a impotência do bebê como possibilidades e potencialidades de crescer, Barbosa e Fochi (2012) apontam para a necessidade de se romper com relações que consideram os bebês pela falta e argumentam que o fato de o bebê não falar ou andar não quer dizer que ele necessita apenas ser cuidado, alimentado e higienizado. Por isso, há a necessidade de olhar para o bebê em sua inteireza, como sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses e sentimentos. Para tanto, convém compreender que as formas utilizadas pelos bebês para interpretar, significar e comunicar são oriundas do corpo e acontecem por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal.

Esse olhar permite a construção de lógicas de interação a partir do modo próprio com que o bebê atua com e sobre o mundo enquanto sujeitos legítimos, produtores ativos de cultura (GOTTLIEB, 2009), portanto, seres de linguagens, que ativamente participam de processos interativos, como acentuam Barbosa e Richter (2010).

Essa perspectiva tem exigido dos adultos a compreensão de que os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e nem tão pouco compreender (BARBOSA e RICHTER, 2010). Portanto, os adultos têm muito a aprender sobre esse ser chegante no mundo e que apresenta formas tão peculiares de nele viver, bem como apresenta outras lógicas de interação, a partir daquilo que lhe é próprio. Tendo como referencial seu corpo, o bebê manifesta-se por meio de choros, risos, toques, olhares, mordidas, o que permite a interação dele com as pessoas e com o meio no qual ela está inserida. Nesse processo, o bebê deixa suas marcas e constrói sua personalidade, bem como "nos ensina sobre como eles são e sobre como vivem suas primeiras experiências de vida" (CASTELLI; MOTA, 2013, p. 3).

A percepção que se tem sobre o bebê, seja como ser biológico, seja como ser social, articula-se com o trabalho da creche. Ao considerar o bebê um ser biológico, o trabalho na creche se organiza sob uma ótica autocêntrica, com rotinas rígidas, tendo por referência a funcionalidade da instituição. Com foco no cuidado do corpo, a preocupação central é a segurança física da criança, o que termina por justificar certo "isolamento" dos bebês em um único espaço.

Do ponto de vista acima descrito, as relações são verticalizadas e mecânicas, sem haver lugar para o olhar, o toque, nem tão pouco para dar sentido às manifestações do bebê. Os momentos de cuidado, ainda que ocupem grande parte do tempo na instituição, são considerados de menor valor, razão pela qual são cada vez mais abreviados de modo a garantir o funcionamento da rotina na instituição. Em oposição ao cuidado, atividades dirigidas e o brincar são consideradas mais nobres e precisam ter tempo e espaço assegurado. Nesse processo, o bebê transforma-se em um objeto nas mãos de quem o cuida e, consequentemente, este nunca tem tempo para manifestar seus pensamentos, desejos, necessidades e etc.. Assim, as sutilezas inerentes as relações humanas passam despercebidas.

Por sua vez, a visão de bebê enquanto ser social nos coloca diante da necessidade de compreender que o trabalho na creche vai além do simples cuidado, pois o que está em jogo é a formação da identidade individual e coletiva dos

pequeninos, como assinalam Barbosa e Guimarães (2009, p.52): “trata-se de considerar o espaço da creche como oportuno para a formação da identidade, a constituição do *eu* no contato com o social, entendendo que o conhecimento de mundo acontece imbricado no conhecimento de si”.

O reconhecimento do bebê enquanto ser social aponta para a centralidade das relações estabelecidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento deles. Por essa razão, é fundamental outra lógica de organização para a creche. Assim, as rotinas rígidas e marcadas por relações verticalizadas em que o adulto é o centro do processo, precisam ceder lugar a uma organização que possibilite tempo e espaço para o bebê se relacionar com os adultos e com as crianças que frequentam a instituição. Nesse sentido, o espaço para o bebê estar na creche são todos os lugares da instituição que favorecem o encontro dos pequeninos com o que há no interior e exterior da creche (pessoas, espaços diversos, odores, cores, formas, etc).

Em virtude da centralidade das relações na educação dos bebês, ainda que a creche seja uma instituição coletiva, ela precisa se organizar para assegurar relações individualizadas, personalizada que considere as singularidades de cada bebê em sua completude humana. Neste sentido, ainda que na cultura da creche as situações de cuidado sejam consideradas com menor importância, Duarte (2012) destaca que essas têm centralidade na creche, pois são momentos ricos de interação entre o bebê e o adulto que o cuida. As situações de cuidado possibilitam o contato direto do adulto com o bebê e neste o bebê manifesta seus desejos, sentimentos e emoções por meio do seu corpo, como troca de olhares, sorrisos, balbucios, ou ainda pelo ato de apontar, tocar, entre outros.

O reconhecimento de que, mesmo não dominando a linguagem oral, o bebê se comunica por meio do seu corpo, ratifica o quanto a proximidade física entre o adulto e o bebê é fundamental para que este possa se comunicar. Dessa forma, destacam-se as contribuições de Hevesi (2004), ao afirmar que, quando o adulto segura um bebê, é possível notar o relaxamento ou tensão de seus músculos demonstrando satisfação ou incômodo com o toque em seu corpo.

Ainda que se enfatize a competência do bebê para comunicar seus pensamentos, sentimentos, desejos, emoções e necessidade, ressalta-se a necessidade de sensibilidade por parte do adulto que com ele interage para perceber a singularidade na forma de comunicação do bebê e responder-lhe adequadamente. Sendo assim, sensibilidade para estar com os bebês é condição para reconhecer a competência e valorizar cada gesto dos pequeninos, pois nas respostas do adulto para o bebê ele vive a experiência da competência e, consequentemente, constrói sentimentos de segurança que são a base de sua personalidade.

Hevesi (2004), ao reconhecer a competência comunicativa do bebê, acentua que ele coopera, logo, apresenta competência para participar da ação que é realizada em seu corpo, mas suas respostas demandam tempo para que receba e compreenda a situação e, em seguida, responda ao adulto com quem interage.

Portanto, Hevesi (2004) defende a necessidade de planejamento para garantir o tempo necessário para que o bebê coopere. O tempo é necessário para que o professor se organize para estar como o bebê nas diversas situações, mas particularmente nos momentos de cuidado, pois estes são os que ocupam a

maior parte do tempo na instituição e possibilitam o contato individual do adulto com o bebê (DUARTE, 2012). Quando há planejamento, enquanto o docente se direciona a um bebê, os demais podem ocupar-se da exploração de objetos ou estar com seus pares. Isso é muito importante, pois “para o bebê, ir à creche é ter a oportunidade de se relacionar, de ampliar suas experiências através do convívio com os outros” (DUARTE, 2012 p. 2).

METODOLOGIA

A formação pela via discursiva apresenta-se como uma possibilidade de formar professores trazendo para o debate os saberes docentes. Tardif (2002, p. 255) advoga em favor do “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Essa perspectiva se fundamenta na compreensão que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas co-pertecem a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Isso significa que estudar a docência sem associá-la a um professor, aos saberes que ele mobiliza e a sua prática docente representa um limite para a compreensão dos saberes docentes (IDEM).

O processo formativo pela via discursiva tem um caráter dialógico e evidencia diferentes pontos de vista. Por isso, é imprescindível a interlocução e valorização das vozes dos atores participantes do processo formativo (ANDRADE, 2011).

Esse processo é subsidiado pela reflexão sobre a prática docente. De acordo com Goulart (2016), esta é entendida como um movimento que, alicerçado em reflexões da prática pedagógica movida por meio dos saberes e práticas acumulados sobre a educação, bem como pela capacidade de mobilizá-los em um processo de construção interpessoal, envolve articulação ativa e interativa da capacidade discursiva. Esse movimento envolve atos de rever, repensar, reorganizar e retomar ações. Ou seja, é um trabalho constante de ir e vir, de construção e reconstrução de um processo dialógico, que envolve indagações a respeito de saberes e práticas. Além disso, a atitude reflexiva cria um espaço de interlocução com outras vozes interiores, outras concepções, crenças e modos de compreender a prática docente que conosco dialoga (GOULART, 2016).

Isso significa que é no plano intersubjetivo que se constitui e define-se o saber. É no momento em que o professor busca formas de explicitar esse saber, tornando-o inteligível ao outro, que o saber ganha materialidade, inclusive para o próprio professor. Assim, no encontro/confronto entre diferentes vozes que se manifestam no ato dialógico o professor vai se formando.

A partir dos pressupostos elencados acima, a pesquisa foi desenvolvida com a participação de 12 professoras de berçário da rede pública do município de Belém. Assim, mensalmente, esse coletivo de docentes reunia-se no espaço da Universidade Federal do Pará (UFPA) para discutir sobre o bebê e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o trabalho docente com e para o bebê. As narrativas das professoras eram gravadas, depois transcritas e analisadas.

Paralelamente aos diálogos estabelecidos durante os encontros, as professoras foram motivadas a registrar e refletir suas práticas. Estas foram fundamentadas nas ideias de autores que discutem sobre o bebê e a docência com e para eles. A reflexão sobre a prática permitiu a ampliação dos diálogos estabelecidos durante os encontros e estes, por sua vez, ampliavam a reflexão sobre a prática. Assim, ao tomar a reflexão sobre prática como eixo da formação docente, o ir e vir marcou o processo formativo das professoras de modo a valorizar seus saberes, mas também (re) significá-los.

Assim, a pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e utilizou, como fonte de informação de análise, o registro reflexivo de três docentes integrantes do projeto, sendo uma coordenadora e duas professoras que trabalham na creche. A escolha pelo registro das narrativas das professoras se justifica pelo fato de nelas se encontrarem informações importantes sobre o tempo do bebê no cotidiano da creche.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A fim de melhor entender a contribuição da formação reflexiva de professores para mobilizar mudanças na rotina da creche, será apresentada a análise do registro reflexivos da prática docente de três participantes, os quais ajudam a visualizar os deslocamentos por elas realizados a partir do processo formativo.

> "Refletindo sobre minha prática percebo que estar com o bebê é estar atenta as suas ações e expressões em todos os momentos em que o professor está com o bebê com vistas a responder as necessidades e possibilidades que ele apresenta. Contudo, o que muito inquieta é o tempo da instituição educativa, organizado em função da rotina institucional. Este se articula com o tempo destinado ao bebê, pois na rotina institucional não há tempo para o bebê se manifestar e nem tão pouco tempo para ouvi-lo, entendê-lo e menos ainda para esperar as suas respostas. Assim, o que se observa é um distanciamento entre o funcionamento da unidade educativa e o que é próprio da docência com bebês. O que temos ainda são espaços inadequados com rotinas rígidas e com uma razão adulto criança[sic] que dificulta o estabelecimento de relações, ou seja, rotinas que atrapalham a construção de práticas que respeite o tempo do bebê na instituição. O uso do banheiro e refeitório tem tempo determinado, pois como o espaço é pequeno e compartilhado com outras turmas, a dinâmica do banho e das refeições é acelerada para não comprometer o funcionamento da rotina. Assim, o tempo de contato da professora [sic]o bebê nas situações de cuidado, que é tão importante, é muito curto, o que termina gerando angústia e sentimento de estar trabalhando de maneira errada"(registro PA).
>
> "Refletir sobre o tempo do bebê, me permitiu perceber que, apesar de conversar com o bebê, não espero o seu tempo. Minhas ações acompanham o ritmo das minhas palavras - ao mesmo tempo que [sic] chamo a criança para o banho, minhas mãos agem sobre ela tirando-lhes as roupas-. Assim, em nome de garantir o tempo da rotina da instituição, tudo é realizado de modo acelerado na instituição e não há tempo para o bebê. Durante anos de experiência como docente de bebê, esta prática nunca foi objeto de estranhamento na instituição,

> talvez em função da cultura da creche que sempre priorizou assegurar o cumprimento da rotina institucional" (registro PB).

Mediante a leitura dos registros das participantes, percebe-se, de um lado, o quanto a creche ainda está organizada para atender o bebê a partir de uma visão biológica, pois o que predomina são rotinas institucionalizadas destinadas ao atendimento de suas necessidades físicas, como: trocar as fraldas, alimentar, auxiliar no sono, organizar a sala, etc. Isso sugere a necessidade de construção de mudanças no interior na creche para que esta se transforme em um espaço de desenvolvimento dos pequeninos.

Entretanto, as mudanças imprescindíveis não são apenas quanto à maneira de a instituição se organizar. É necessário mudar as concepções dos adultos que imersos no cotidiano da creche, relacionam-se, ano após anos, com diversos bebês, mas ainda não conseguiram perceber o quanto precisam aprender sobre eles para entender quem são e como se expressam e relacionam-se com os pequeninos como se estes fossem objetos que requerem apenas higiene e alimentação.

Apesar da necessidade de mudanças, sabe-se que concepções não se alteram por decreto. Mudar concepção exige um olhar que se utiliza de outras lentes. No que se refere ao bebê, o professor precisa superar o olhar caracterizado pela negatividade, ainda tão presente na instituição de educação infantil, e abrir-se para enxergar as competências do bebê que são manifestadas de modo tão singular.

Ao enxergar o bebê a partir de suas competências, a docência com e para eles, assume outro lugar e o professor descobre o quanto o trabalho que realiza em situações aparentemente menos importantes, como as situações de cuidado, passam a ter centralidade no processo educativo dos pequeninos, particularmente pelo fato de que as relações estabelecidas entre adulto e bebê exercem uma importância singular na formação da personalidade do bebê. Nesta direção, os registros abaixo evidenciam o quanto, para além da rotina institucional, a compreensão sobre o bebê foi fundamental para as professoras promoverem mudanças na organização do tempo e espaço, a fim de assegurar o tempo para escutar e compreender o bebê.

> "Apesar das dificuldades decorrentes da rotina institucional, sempre me dirigi aos bebês com gestos delicados e de maneira amigável e acreditava que isso era suficiente e me sentia feliz por acreditar que estava fazendo o melhor e [sic] mais correto. O convite para ir ao banheiro, os breves diálogos durante o banho e pedir licença faziam parte da minha prática. Mas a leitura dos textos me fez perceber que não dava tempo para ouvir as respostas dos bebês, ou seja, não possibilitava a cooperação (HEVESI, 2004). Assim, minha prática era conduzida de tal modo que o bebê era obediente e submisso no espaço da instituição. Esta percepção me colocou diante do desafio de desacelerar o ritmo das atividades para que no tempo e espaço da instituição o bebê não fosse levado a aprender de modo mecânico, pois entendi o quanto isso é prejudicial para a formação deles enquanto sujeitos" (registro PA).
> "Compreender que o bebê é um ser que coopera e para isso necessita de tempo e espaço para as ações que ocorrem dentro da instituição, de modo particular nas ações de cuidado que sempre foram tão des-

> valorizadas, me permitiu visualizar o quanto assegurar tempo para o bebê cooperar é necessário no processo de desenvolvimento da personalidade dos pequeninos. Por essa razão, a flexibilização da rotina é necessária para que o planejamento das ações desenvolvidas possa atender às necessidades e potencialidades do bebê. Entretanto, ainda que a rotina não tenha sofrido alterações, o acesso à informação mobilizou-me para reorganizar a situação de banho. Organizei o banheiro com vasilhas, bacias, brinquedos de borracha, bem como a sala de referência para que os bebês pudessem brincar enquanto aguardavam sua vez para tomar banho. Com essa pequena mudança, enquanto alguns se envolviam na exploração dos objetos seja no banheiro ou [sic] na sala, eu conseguia dedicar mais tempo para o contato individual, bem como dar tempo para o bebê participar da ação que está sendo realizada com ele e não sobre ele. Essa pequena mudança se traduziu em risos e esguichos de água para o ar, mãozinhas deslizando no corpo ensaboado e o total relaxamento no momento das trocas, sem falar nos diálogos entre eles por meio do olhar, toque, expressões faciais, balbucio e até tentativas de emissão de palavras. Essas reações são bem distintas daquelas que eram tão frequentes no momento do banho como susto com a água no corpo e a rapidez das mãos do professor, bem como o corpo tenso sobre o trocador, possivelmente pela insegurança que o momento causa ao bebê" (registro PB).

Ao reconhecer a importância da compreensão sobre o bebê para a creche se transformar em espaço educativo, é relevante ressaltar o quanto a articulação teoria-prática se faz necessária para que o professor seja capaz de fazer deslocamentos necessários à (re) construção do trabalho docente que assegure o protagonismo do professor e do bebê no cotidiano da creche. Entretanto, sustenta-se que este é um processo marcado por dúvidas, angústias e incertezas, as quais podem paralisar ou mobilizar o professor para melhor compreender a ação educativa na creche.

> "Certo dia, haviam [sic] dez bebês na turma, a professora estava alimentando M. Ele costuma demorar muito para comer. Enquanto isso, um bebê se debruçava sobre a mesa com soninho, um foi deitar na sala, outro queria lavar as mãos e a boquinha, outros levantaram, e tinham os que choravam, sem falar que a outra professora estava com dois no banheiro. Então, a professora estica a mão, olha para o bebê que chora e diz: "estou aqui, vem comigo". O bebê se dirigi até a professora e ela o abraça. Enquanto isso, o bebê que estava debruçado na mesa dormiu, o que estava na pia se molhou e encharcou o chão, o que queria ir para sala voltou com a fraldinha cheia. Nossa! Ainda que as professoras demonstrassem sensibilidade com as diversas demandas do grupo de bebês, me perguntei como aguardar o tempo de cada bebê para que ele coopere? Então, pensei, não será romantismo acreditar que dá para aguardar o tempo, mesmo sabendo que entre dez, cada um tem seu tempo? Essa questão foi objeto de reflexão com o coletivo do grupo de professores e então compreendi que não há como no mesmo momento atender e aguardar o tempo de todos os bebês. Para assegurar o tempo do bebê, o adulto precisa estar disposto e disponível, ou seja, o adulto precisa estar de corpo inteiro, com um determinado bebê, ainda que apenas em alguns momentos. Assim, o bebê vai entendendo que cada um terá seu tempo em outro momento" (registro, CA).

A análise desses registros permite concluir o quanto a formação na perspectiva discursiva, ao possibilitar a interlocução e valorização das vozes das participantes, assegurou a manifestação das reflexões das professoras. Estas, muitas vezes, permeadas de angústias e dúvidas em decorrência das condições que lhes são concedidas, mas também em virtude de elas constatarem o que ainda não sabem, ou que acham saber, pois estas constatações exigiram das docentes desaprenderem algumas coisas que antes consideravam como verdadeiras. Mas, esse processo, acima de tudo, provocou desejo de produzir novos saberes tão necessários para que alguns deslocamentos fossem realizados no cotidiano da creche.

Nesse sentido, o processo formativo das participantes foi se desenvolvendo no movimento contínuo de ação e reflexão, ao articular atos e atuações que aproximaram as experiências do cotidiano e a concepção teórica. Assim, compartilha-se com as ideias de Goulart (2016, p.772), para quem o "ato formativo requer não apenas o domínio de um conhecimento ou de um conteúdo temático, mas o posicionamento reflexivo que promove ações e relações interpessoais, exigindo ultrapassar a si mesmo e se colocar rumo ao outro em busca da superação de limites e capacidades".

Essa constatação possibilita refletir sobre os modelos de formação de professores caracterizados pela transmissão de conhecimentos científicos para serem utilizados pelo professor. Como estes nem sempre fazem sentido no cotidiano da instituição, muitas vezes, o que se percebe é a resistência de muitos professores sob o argumento "a teoria é uma coisa, mas a prática é outra", e pouco impacta no cotidiano da escola.

Apesar de esses modelos de formação ainda serem recorrentes, sabe-se que a formação é um processo constante de ir e vir, de construção, reconstrução e de desconstrução que envolve diálogos interiores, os quais permitem aos sujeitos se constituírem e contribuírem com o processo de constituição do outro enquanto profissionais. Essas reflexões fortalecem a compreensão de que, para o conhecimento cientifico produzido sobre bebê e a docência com e para eles contribua na transformação da creche enquanto espaço de desenvolvimento, é necessário repensar as práticas de formação dos professores.

Diante das reflexões expostas, finaliza-se a escritura deste trabalho argumentando que, diante da compreensão de formação docente enquanto processo contínuo de ação e reflexão, o qual articula as experiências do cotidiano com concepções teóricas, é necessário trabalhar na construção de práticas de formação que assegurem espaços, a fim de os saberes dos professores articulados com o conhecimento cientifico sejam objeto de discussão e reflexão. Portanto, esse trabalho deve se pautar no diálogo, enquanto ato coletivo, envolvendo outros sujeitos. É uma possibilidade de o professor encantar-se com sua prática e assim motivar-se para construir as mudanças necessárias no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila T. ***Uma proposta discursiva de formação docente*.** Revista Práticas de Linguagem. v. 1, n. 2, p. 97-98, jul./dez. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem S. & FOCHI, Paulo Sergio**. *O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas***. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1234/318

BARBOSA, Maria Carmem S. & RICHTER, Sandra Regina S. *Os* ***bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.*** Educação Santa Maria, v. 35, n.1, p 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: < http: //www.ufsm.br/revista educação.

BARBOSA, Silvia e GUIMARÃES, Daniela. **"Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" - Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche.** KRAMER, Sonia (Org.) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.* São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. ***Resumo Técnico*- Censo Escolar 2010** (versão preliminar). 2011. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179.

CASTELLI, Carolina M.; MOTA, Maria Renata A. ***A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas.*** Revista zero a seis. V. 15, n. 28, , p. 46-65, 2013.

DUARTE, Fabiana. ***Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.*** Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, (2012).

GOTTLIEB. A. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores).** Revista PSICOLOGIA USP. São Paulo, julho/setembro, n. 20(3), p. 313-336, 2009.

GOULART, C. ***Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos.*** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016

HEVESI, Katalin. ***A participação da criança no cuidado de seu corpo***. In: FALK, Judit (org). 2004. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora.

TARDIF, M. ***Saberes docentes e formação profissional*** Petrópolis: Vozes, 2002.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS

Ana Karolina Borges Siqueira
Centro Educacional Mabel
professoraanakarolina@gmail.com

O presente trabalho, com abordagem qualitativa e procedimentos metodológicos orientados pela pesquisa bibliográfica tem como objetivo refletir sobre a relevância do Estágio Supervisionado I e II na formação inicial do pedagogo que atuará na Educação Infantil e, consequentemente, suas práticas. É pautado nos referenciais teóricos: Piconez (1991), Freitas (1996), Pimenta (2012), Ostetto (2000). Os apontamentos são resultantes da experiência vivenciada enquanto acadêmica do Curso de Pedagogia, na disciplina de Estágio Supervisionado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, cujo campo de estágio foi um CMEI da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A partir dessa experiência, conclui-se que o Estágio, quando bem fundamentado, proporciona vivenciar a práxis, possibilitando reflexão sobre a prática e as condições em que ocorrem, assumindo o compromisso com a transformação. É o Campo de Conhecimento que se efetiva na investigação, no estudo teórico, na elaboração de projetos e planejamentos, na construção de relatórios e na atuação de regências. Possibilita ao estagiário/estudante identificar os falhos, reconhecer as inseguranças e discernir o tipo de profissional que ele quer se tornar, pois estimula o futuro professor a desenvolver uma postura investigativo-reflexiva necessária para a resolução das situações complexas do cotidiano escolar. O Estágio permitiu, neste caso, perceber que a associação da teoria e da prática no currículo só é obtida por meio de atividades que integrem o projeto pedagógico da escola com a realidade social do trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente relato refere-se à experiência acadêmica proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado I e II, do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e na experiência obtida como professora e coordenadora pedagógica no Centro Educacional Mabel. Ou seja, traz um recorte da formação inicial do docente e a formação continuada de quem já atua em sala de aula, ao qual, concebe o estágio como campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa (PIMENTA, 2012).

Essa experiência compreende a ação pedagógica na Educação Infantil, como mola propulsora da formação moral e humana dos sujeitos. Deste modo, seu papel não se restringe em educar criança, mas sim, em contribuir com a construção de um adulto crítico, reflexivo, autônomo e maduro. Tal perspectiva, fomenta a formação de sujeitos ativos na sociedade e capazes de atuar em prol do coletivo com maturidade e equilíbrio.

Para a idealização desse sujeito, toma-se como imprescindível, uma formação docente pautada na união indissociável entre a teoria e a prática. Sendo assim, o Estágio Supervisionado, se torna por excelência, um instrumento de ensino em prol desse perfil de professor. Tal perspectiva se opõem a um estágio que se restringir a prática e em contraposição à teoria. Assim como muito bem relembrado por Pimenta (2012), o estágio contraria o cerne da afirmação popular em que diz que "a prática é uma coisa e a teoria é outra".

Esse campo de ensino é a origem do professor investigador, que reflexiona acerca de sua prática e que aprende enquanto ensina. Esse contexto pode ser retratado na definição apresentada por Rios (2008) como professor "auleiro", ou seja, aquele que "só dá aula. O estágio pressupõe o professor que "faz aula", portanto, capaz de compartilhar conhecimento na diferença e na reciprocidade entre os papéis de professor e aluno.

O Estágio Supervisionado é uma disciplina presente na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, cumprindo-se a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n° 9394/96. Este componente curricular se materializa na vivencia da práxis, envolvendo o ensino-aprendizado e tendo por finalidade "[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso" (PIMENTA, 2012).

Vislumbrando-se o desenvolvimento integral da criança a experiência a qual respalda o presente trabalho, decorre de ações pedagógicas, intencionadas, sistematizadas e pautadas no lúdico. Sendo assim, a brincadeira é o viés do processo de ensino e aprendizagem de crianças de zero a 6 anos. Tais práticas estão respaldadas no conceito de aula definido por Rios (2008) como: "[...] *uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos" (p.75).

Deste modo, a práxis do Estágio Supervisionado pressupõem aulas que consequentemente levam a apropriação do ensino. Neste aspecto, Rios (2001) apud Veiga (2008) relembra as contribuições de Santos (2004) que relata a "ensinagem"[49] como:

> "[...] ensinar conteúdos ultrapassa os limites aparentes de nosso discurso e das afirmações que nele estão contidas". Isso quer dizer que, ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas que são usadas para construir o pensar e, além disso, possibilidades de desenvolver a capacidade de agir e sistematizar sua ação. Mais ainda: não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve, mas também se configuram atitudes em relação à realidade e à convivência social. A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala" (p.83).

O Estágio correlaciona o saber e o trabalho, pressupondo os princípios neces-

49 Ensinagem: [...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (Anastasiou, 2003. p.15).

sários para enfrentar e solucionar situações cotidianas do âmbito educacional. Assim como também, aborda a “diversidade e o pluralismo do saber docente” (TARDIF, 2014). Ou como a mesma salienta, refere-se ao “saber-fazer”.

METODOLOGIA

O presente projeto de estudo, investigação e mediação pedagógica desenvolveu-se em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade de Goiânia. O objeto de estudo era o agrupamento F, composto por vinte e duas crianças de quatro a cinco anos.

Seguindo os objetivos da disciplina de Estágio, propôs-se atividades pedagógicas que enfatizavam o lúdico e exploravam o faz de conta. Ao largo de dez regências, as brincadeiras proporcionaram conhecimento e apropriação de conteúdos. Através da demonstração de cartazes, a construção de painel temático, os jogos, as dramatizações, as contações de histórias, as rodas de conversas e os trabalhos em grupos contribuíram significativamente para a construção de um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Este projeto se desenvolveu a partir de pesquisas de cunho qualitativo e etnográfico. Segundo Menga Ludke e Marli E. D. A. André (S/ano) a metodologia qualitativa vivencia o ambiente real como lócus para coleta de dados e o pesquisador como investigador dessa realidade. Deve-se destacar que estes dados, por serem qualitativos, são predominantemente descritivos. Neste tipo de pesquisa, o foco não permanece em um fato isolado, mas sim, em todo um processo, e por isso, quanto maior for o acompanhamento, mais rica e descritiva se torna a pesquisa.

O caráter etnográfico exige o contato direto de um pesquisador capaz a dedicar-se a observar e analisar o objeto de estudo, mantendo-se em uma postura flexível. Justamente por isso, esse trabalho é de cunho etnográfico, visto que os estagiários tiveram contato direto com o objeto de estudo.

Esta pesquisa também é bibliográfica, pois pressupõem a leitura e o estudo de diferentes acervos na construção de aportes teóricos, entre eles destaca-se: Piconez (1991), Freitas (1996), Pimenta (2012), Ostetto (2000); Veiga (2015); Tardif (2014) e outros. Entre os acervos teóricos, deve-se destacar o uso dos principais documentos que norteiam a Educação Infantil: Crianças em Cena da Secretaria Municipal de Goiânia, Critério para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de ensino e aprendizado das crianças é de caráter continuo e consensual, portanto, as brincadeiras se resumem em estratégias desenvolvidas para possibilitar o processo de formação. Ao que tange ao “processo”, deve-se ressaltar que o estagiário tem contato com um recorte da realidade vivida dentro da instituição que o recebe. Sendo assim, ao largo de algumas visitas o futuro professor não consegue obter uma visão global de todo o contexto educacional.

Este é um dos aspectos que leva o Estagio Supervisionado não ter por objetivo a classificação ou qualificação da escola.

A perspectiva de estágio que respalda esse trabalho enfatiza o estudo e não compactua com um criticismo vazio. Por isso, relembra-se as contribuições de Pimenta (2012) alertando para a "[...] modalidade de estágio que se restringe apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio uma vez que os estagiários iam somente para rotular as escolas e seus profissionais [...]" (p.40). Sendo assim, assume:

> [...] a crítica da realidade existente, mas numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais [...] (PIMENTA, 2012. p.40)

Neste contexto o Estágio Supervisionado vem colaborar com uma formação docente pautada em estudos críticos e analíticos das práticas desenvolvidas no âmbito educacional. Esse campo de estudo se traduz nas "[...] contribuições significativas do campo prático do curso de licenciatura e do campo teórico para novos encaminhamentos aos cursos de formação [...]" (PIMENTA, 2012. p.40).

Ao retratar a formação docente estruturada na união entre prática e teoria, esse trabalho faz a crítica a

> [...] posturas dicotômicas em que a teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA, 2012.p. 37).

Está perspectiva respalda a concepção de transformação social. Ou seja, uma formação docente que trabalha na separação entre a prática e a teórica vem reforçar a desigualdade e deficiência do sistema vigente, e não a melhoria e a transformação necessária na sociedade contemporânea.

Outro aspecto importante é que o presente trabalho de estudo, mediação e intervenção pedagógica, coloca em ação os estudos apropriados ao longo dos seis períodos da graduação do curso de pedagogia. Resumidamente, o estágio proporciona "colocar em prática" os conhecimentos apropriados ao largo da graduação.

Unir os estudos estabelecidos durante a graduação é um dos aspectos fundamentais do Estágio Supervisionado. Seguramente, trata-se da disciplina encarregada de possibilitar a práxis e ao mesmo tempo, estabelecer a conexão das mais diversas áreas de conhecimento. Tais aspectos, com facilidade, podem ser identificados nas preparações das regências.

Para cada aula ministrada, faz-se necessário a elaboração e reelaboração de diversos planejamentos, requisito fundamental e enfatizado na disciplina de Didática Fundamental. Para além da Didática, a elaboração das regências requer aspectos metodológicos de um planejamento - exemplificados nas aulas de

Fundamentos da Educação Infantil (trabalhados na disciplina de Fundamentos teóricos e metodológicos de Educação Infantil) e todas as vertentes pertinentes a temática a ser abordada.

Sendo assim, para a idealização de um projeto pedagógico e para a estruturação de regências, a disciplina de Estagio Supervisionado II, exigi a junção e a coerência entre as disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia.

A carga de responsabilidade e de conhecimento exigida pelo Estágio torna-o em um campo amplo e complexo para o desenvolvimento da docência. Outro aspecto fundamental dessa disciplina é a possibilidade que ela permite para o acadêmico entrar em contato com a realidade educacional. Possibilita ao educando a vivenciar o ambiente, os horários, a acolhida, a comunidade, o colegiado, o corpo diretivo e a estrutura de uma escola ou CMEI.

Sabe-se que muitos acadêmicos durante a graduação, estão inseridos ao mercado de trabalho, na maioria das vezes trabalham de auxiliares ou até mesmo, assumindo salas de aula, porém, essa não é a realidade de todos. Através do estágio, todos alunos - sem exceção, se deparam com o que de fato, decorre entre as quatro paredes da instituição educacional.

Não obstante, deve-se levar em consideração, a cultura oculta e singular de cada escola e comunidade, destacando-se a heterogeneidade do sistema educacional. Independentemente das singularidades, esse contato com a realidade, materializado a partir da orientação de um mestre, faz com que essa experiência se torne impar e que consequentemente, obtenha um peso curricular imensurável.

Resumidamente, o Estagio Supervisionado possibilita trabalhar a atuação docente devido ao seu envolvimento com a gestão e organização do trabalho pedagógico. Permite assumir práticas de ensino e aprendizagem como espaço de estudo, pesquisa e construção de conhecimento. Esse campo de ensino, viabiliza o desenvolvimento de habilidades e forma atitudes relativas a profissão docente, considerando – se oportuno na construção da identidade profissional.

Entretanto, essa experiência leva pequenas intervenções, ao qual, se tornam inócuas em um número irrisório de visitas. É importante ressaltar esse pequeno número de intervenção, pois ele pode possibilita algumas modificações, mas não grandes transformações. Deve-se ressaltar que as resultantes educacionais são frutos de um processo continuo e consensual, portanto, poucas visitas inviabilizam grandes resultados. Não obstante, é possível identificar bons resultados, ainda que se sublinhe a necessidade de seguir na direção das medidas que foram propostas e realizadas.

Não poder vivenciar e possibilitar grandes resultados e transformações, talvez seja, um dos maiores inconvenientes do Estágio Supervisionado. De fato, o que o acadêmico pode oferecer ao campo de estudo, são contribuições momentâneas com o desenvolvimento dos planos de ensino, que embora contribuam para o processo de ensino aprendizagem das crianças, contribuem muito mais para a formação do acadêmico.

Faz-se necessário, que o futuro professor compreenda e aceite, que não é um membro da instituição, mas sim, um docente em formação. Portanto, não está ali para propor mudanças, exigir transformações e nem apontar erros. Estes aspec-

tos podem gerar grandes frustações e impotência.

Alguns alunos do curso de Pedagogia tende a ir além de suas respectivas incumbências, objetivando atuar mais que a atual função lhes permite. Porém, a intenção de tentar ajudar e a obrigação de proporcionar transformações e gerar aprendizado está inócuo a profissão docente, e é isso, que move o professor a pensar para além do que proporcionalmente pode fazer.

Vulgarmente falando, o estagiário deve ter clareza, de que não se vai à "casa do vizinho" para apontar o que ele faz de errado e nem para dizer como ele deve agir, mas sim, para observar e aprender. É preciso atuar com uma postura que oportuniza apropriar-se daquilo que se julga correto, e que ao mesmo tempo, coopere a não repetir aquilo que se classificou como errôneo.

O Estágio possibilita mais do que aprender o que é certo ou errado, viabiliza com que os estagiários não repitam erros. A perspectiva aqui apresentada, não tem a intenção de transmitir modelos ou técnicas a serem sucessivamente repetidas, mas sim, em viabilizar fundamentos para prática pedagógica e para a função da docência.

Outro aspecto relevante é ter a perceptibilidade que o projeto de intervenção e mediação pedagógica proposto no Estágio Supervisado, propõem a "solução" de um ou outro problema, porém não abrange as amplas vertentes que influem em uma instituição de ensino. Neste sentido, ressalva-se as contribuições de Horn 199

> [...] se falamos de projetor, é porque a visão do conhecimento e do currículo que implicam pode contribuir para essa mudança na Escola, mas, sempre levando em conta que NÃO SÃO "a" solução para os problemas da instituição escolar, nem, muito menos, dos que a sociedade leva para à Escola." (p.61)

Deste modo, O Estágio Supervisionado é mais amplo e extremamente mais complexo do que usualmente costuma ser concebido. Não se limita na prática e não se resume em colocar "a mão na massa", mas sim, na aquisição de conhecimentos de cunho teórico e prático referentes ao processo de ensino – aprendizado e na incumbência da docência.

Relembrando os estudos de Fusari (2011), pode-se dizer, que o estágio se traduz em "uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (p.34). O Estagio contribui significativamente para a formação de um docente investigador, ao qual, se preocupa com a qualidade do seu trabalho, é comprometido com o processo de desenvolvimento e aprendizado de seus alunos, trabalha com rigor científico e se dedica baseando-se na ética e na transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o presente trabalho materializa uma práxis pedagógica desenvolvida a partir do projeto de mediação e intervenção, superando-se na dicotomia, erroneamente, concebida entre a teoria e a prática. Para a realização

das devidas intervenções pedagógicas, utiliza-se os conhecimentos apropriados através das disciplinas da grade curricular do curso de pedagogia (do primeiro ao sexto período) e das observações realizadas no campo de estudo e atuação.

Neste sentido, o Estagio Supervisionado possibilita colocar em prática os conhecimentos obtidos até o presente momento. Este fato viabiliza a construção de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribui significativamente para a construção da identidade profissional do docente.

O Estágio é um campo de conhecimento que se efetiva na investigação, nos estudos teóricos e bibliográficos, na elaboração de projetos e planejamentos, na construção de relatórios e na atuação de regências. Nestes fazeres, suscita no estagiário a oportunidade de identificar os falhos, reconhecer as inseguranças e discernir sobre a identidade profissional.

Entre todas as facetas do estágio, o improfícuo é o pequeno número de intervenção, ao qual, inviabilizar alcançar maiores resultados e consequentemente proporcionar transformações. Gera no educando a inquietude de “poder fazer mais”. Entretanto, ressalva a gratificante e importante contribuição do Estágio Supervisionado no processo de formação do educador.

A atuação na Educação Infantil não se detém apenas no estudo e na investigação educacional, mas também, em uma intervenção pedagógica. O foco nas crianças deve ampliar e direcionar a atuação do professor em investigar, analisar e propor situações que contribuam para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Salienta-se a necessidade e a magnitude do professor ou futuro professor, incorporar o compromisso com a Formação Continuada, pois o estágio e até mesmo a atuação como regente, não contempla todas as arestas suscitadas no cotidiano das práticas pedagógicas. O docente deve-se conscientizar e assumir o papel como propulsor de próprio crescimento intelectual.

A partir da experiência do estágio, o decente deve apropriar-se do ato de “educar”. Refere-se a uma terminologia pequena, mas que carrega em si um amplo significado. Para isso, Veiga (2015) relembra as contribuições de Freire (1974) ao que tange.

> [...] o educador já não é o que *apenas* educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] (p.78).

Sendo assim, o futuro professor deve termina o seu tempo de |Estágio Supervisionado, não apenas com o papel de “educar”, mas principalmente, assumindo a postura de que ao educar, será educado, seja em compartilhamento com os alunos e em uma interminável formação.

REFERÊNCIAS

ALMASAN, Ariane; TEIXEIRA, Álvaro. A Importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia.**

Revista de Psicologia, Ano IV – Número 7 – Novembro de 2006 – Periódicos Semestral. Disponível em: www.revista.inf.br . Acesso em 05, jun.

ARAÚJO, Greicy. **Limites na Educação Infantil:** as representações sociais de pais e professores. Rio Grande do Sul, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Curso de Pós- graduação de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ARAÚJO, Greicy; SPERB, Tania. Crianças e a construção de limites: Narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 14, n. 1, p. 185-194, jan./mar. 2009

BRASIL, MEC, SEB. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente-Lei Federal** 8.069 de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB 2006. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília**: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças.** MEC/SEF/COEDI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infanti**l. MEC/DPE/COEDI, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01/99. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB.1999.

CORREA, Cristia. **Ideal e autoridade na educação.** Minas Gerais, 2009. Artigo científico (Psicanálise). Universidade Federal de Juiz de Fora.

DOLTO, Françoise. **Caminhos da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. Ed. 24. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Infâncias e Crianças**

em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 2014.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo, SP: Editora Ática,2000
LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

LOPES, Sara; MAES, Karol; VIEIRA, Mauro. **Brincar, Regras e Limites: Uma integração possível.** O Portal dos Psicólogos. Revista de psicologia, Santa Catarina, abr. 2012. Disponível em: www.pscicologia.pt . Acesso em 05, jun. 2015.

MACHADO, Patrícia. **Comportamento Infantil**: Estabelecendo Limites. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; n° 10).

OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO; LEITE, M. L. **Arte, infância e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2004

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** São Paulo: Vozes .2012

SCHICOTTIA, Rosana. **Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: Um estudo de caso**. Assis, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis.

SCRIPTORI, Carmen. **Entre o Autoritarismo e a Autoridade:** o papel dos pais pela via do diálogo. São Paulo, 2007. Artigo (Faculdade de Educação) Centro Universitário Maura Lacerda de Ribeirão Preto.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2° ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Andréia. **A autoridade na educação:** um estudo psicanalítico**.** São Paulo, 2015. Monografia (Conclusão do curso de Pedagogia). Faculdade de Educação da USP.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16º ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Genese, dimensões, princípios e práticas.** 2º ed**.** São Paulo: Papirus, 2018.

VERGÉS,Maritza Rolim de Moura. SANA,Marli Aparecida. **Limites e indisciplina na Educação Infantil**. Campinas,SP: Alínea,2009.

O SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA EM GOIÂNIA: UM RECORTE HISTORIOGRÁFICO

Natielly Pryscilla Silva
Universidade Federal de Goiás
natiellysilva82@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo investigar através de uma pesquisa historiográfica como ocorreu o processo de surgimento e desenvolvimento dos jardins de infância na cidade de Goiânia- GO e entender o papel ocupado pelo conhecimento psicológico no interior dessas instituições. Para tal, se propõe a compreender através de análise documental e revisão bibliográfica pautada em livros, artigos científicos, legislações, dissertações, teses e demais publicações o contexto social em que se desenvolveram e os interesses envolvidos neste processo, bem como no estabelecimento de concepções de educação, de infância e de currículo proposto.

O interesse por discutir temáticas que agregassem psicologia e educação infantil surgiu inicialmente de questionamentos pessoais, que se tornaram mais elaborados em discussões realizadas em sala de aula durante a graduação, em disciplinas que tinham como prática e discussão a escola e os fenômenos relacionados a ela; como por exemplo, nas disciplinas de Psicologia Escolar, Psicologia da Educação, e também as disciplinas da Licenciatura, tais como: Políticas Educacionais no Brasil, os Estágios Curriculares Obrigatórios de Formação do Professor I e II, e também o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura I e II.

Paralelo às discussões em campo teórico, o desejo por realizar uma pesquisa deste porte surgiu após um ano de trabalho com grupos de formação de professoras através do Programa De Apoio à Extensão Universitária -PROEXT- no município de Goiandira - GO. O acompanhamento da rotina da pré-escola e das ações em geral padronizadas das professoras começou a gerar alguns questionamentos sobre o desenvolvimento das crianças e as práticas pedagógicas relacionadas à educação infantil. Por esta razão, foi percebida a necessidade de desenvolver um estudo mais sistemático sobre este assunto.

Durante o percurso do mestrado, um elemento motivador que intensificou o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a infância foi a experiência profissional como professora bolsista no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás. Esta atuação em uma instituição que preza pelo respeito à autonomia das crianças possibilitou a percepção de associações possíveis entre práticas pedagógicas e a psicologia em um planejamento de trabalho cuidadoso com vistas à potencialização desta autonomia educação infantil.

Diante deste trajeto acadêmico e pessoal, partindo da noção de que a psicologia mantém uma relação estreita com a educação desde seu surgimento como

ciência no Brasil e em Goiás e entendendo as experiências da primeira infância como fundamentais ao desenvolvimento psíquico é de suma importância uma pesquisa que discorra sobre associações possíveis entre concepções de infância em Goiás e o conhecimento psicológico, se atentando à origem dos locais destinados à educação infantil. Tal importância contrasta com a existência de uma quantidade reduzida de pesquisas acadêmicas envolvendo historiografia e psicologia em contexto goiano, procurando entender as contribuições do conhecimento psicológico com as reflexões e práticas sobre infância em Goiânia.

Por se tratar de uma pesquisa historiográfica, torna-se pertinente levantar no corpo do texto definições sobre história e historiografia, o que é uma tarefa demasiadamente complexa, em função das múltiplas possibilidades existentes para discorrer sobre estes termos. Abbagnano (2007) traz no Dicionário de filosofia a descrição de história, no geral, como narração, pesquisa, ou informação, sendo um termo utilizado, desde os gregos, para referir-se à narração dos fatos humanos.

A historiografia é definida por Campos (1998) citando o Dicionário Enciclopédico Brasileiro de 1955 como: profissão, arte ou objeto de estudo de um historiador que representa uma reconstrução do passado no presente, através da identificação, organização, análise e interpretação de dados. Tal perspectiva de reconstrução do passado traz a ideia de pesquisa historiográfica como algo que não pode ser somente uma mera narrativa da sucessão de acontecimentos, mas, precisa comportar uma elaboração crítica que diga respeito à visão do pesquisador sobre os documentos que maneja. Assim, à medida que a história é recontada pelo pesquisador, ele a reescreve no presente.

Este entendimento diverge, segundo o historiador britânico Carr (1976) do modelo que passa a ser valorizado no século XVIII, com o iluminismo e ganha força ainda maior no século XIX, fruto de uma necessidade do positivismo em se firmar como ciência, no qual a historiografia representaria uma narração de fatos passíveis de verificação. Borges (1988) realça que esta valorização da razão sobre os relatos históricos, que deveriam conter através de uma linearidade temporal a explicação da verdade sobre as coisas traz como consequência uma historiografia que prioriza os fatos de maneira isolada, sendo celebrativa, enaltecendo, sobretudo, políticos, governantes, heróis, dentre outras figuras e seus feitos, também tomados isoladamente.

Foram as críticas à historiografia tradicional que mostraram a possibilidade de qualquer atividade humana ser tomada como objeto de estudo. Temas como a infância, até a segunda metade do século XX, não eram pensados como possíveis à realização de um estudo historiográfico, por serem considerados amplos e de difícil recorte. Ao preocupar-se com a análise de estruturas, a história “vista de baixo” permitiu relativismo no trato das concepções históricas e levantou buscas por outras evidências além de registros oficiais. (BURKE, 2011).

Os historiadores são vistos nessa ótica, de acordo com Hobsbawm (1997), como autores políticos, sendo responsáveis pelos fatos históricos e por criticarem o abuso político-ideológico da história. Ele fala de uma história marcada

por semelhanças e dessemelhanças, continuidades e rupturas. Em meio a este cenário de irregularidades, cabe ao historiador fazer generalizações, até mesmo para viabilizar a socialização de seus escritos, porém, é ímpar que ele se atente às dessemelhanças, ou, nas palavras de Rancière (2011), anacronismos de uma sucessão de fatos que aparentemente tratam-se da mesma coisa. Anacronismos são, segundo ele, acontecimentos diferentes do contexto histórico em que se localizam, os quais acabam trazendo mudanças e saltos históricos.

Nunes (1992) evidencia que a historiografia não deve colaborar para uma justificativa de manutenção de poder e que o fim da reconstrução do passado no presente precisa ser oferecer condições para a transformação deste. Visando a construção de uma pesquisa que se atente aos anacronismos históricos e que não limite-se à elaboração de uma historiografia linear, celebrativa e acrítica sobre as concepções de infância que balizaram o surgimento dos Jardins de infância em Goiânia, evidencia-se a importância de contextualizar o desenvolvimento do conceito de infância, tanto em contexto global quando nacional.

Tomar infância como conceito dinâmico diz sobre o lugar diferenciado do qual parte o olhar do pesquisador, menos focado em uma ideia isolada e mais preocupado com a associação entre ela e o espaço cultural. A definição de conceito utilizada neste trabalho é análoga à apresentada por Oliveira e Trancoso (2014) que o identificam como uma produção cultural, ligada à experiência prática, não sendo algo natural nem tampouco uma abstração. As autoras tecem críticas à visão do ambiente acadêmico como sendo neutro na produção de conceitos e às concepções que reconhecem a existência de uma "verdade sobre as coisas" que será acessada através do estudo adequado da epistemologia dos conceitos.

Infância, portanto, é tomada aqui como uma caracterização construída coletivamente, desde a Antiguidade até a forma com que se insere no presente, embora tenda a ser naturalizada. É fundamental nesse sentido, atentar para a situação de disputa política em voga no movimento de formação deste conceito, como no de qualquer outro, observando criticamente a maneira como a história é contada, em sua maior parte, expondo a realidade dos vencedores. Compreende-se, assim, que o lugar social da infância foi e é transformado ao longo da história, dependendo das relações mantidas entre crianças e adultos e da maneira como as crianças se relacionam com os espaços, bem como da posição dada a elas na sociedade.

Philippe Ariès é uma referência basilar no que diz respeito ao entendimento da construção social do conceito de infância. Ele realizou uma pesquisa sobre o surgimento do que chamou de "sentimento de infância", tomando como material de estudo a iconografia a partir da Idade Média até a modernidade na tentativa de compreender através de uma perspectiva ampla qual era a representatividade tida pelas crianças na Europa e, principalmente, na França. Seu trabalho teve inegável ineditismo, uma vez que as pesquisas sobre a ideia de infância enquanto resultante de um movimento histórico, caso existissem, naquela época, não alcançavam a amplitude que sua análise conseguiu alcançar.

Andrade (2010) toma a pequena quantidade de estudos sobre essa temática no Brasil como uma espécie de "silêncio histórico" e destaca que as pesqui-

sas feitas sobre esse objeto em geral trazem uma perspectiva adultocêntrica na construção de uma historiografia da infância que tanto é importante para a elucidação deste tema relativamente pouco pesquisado quanto acaba mascarando a possibilidade de construção de conhecimento acerca das crianças reais em suas contradições e singularidades.

Um resgate etimológico do termo enfant (criança), de acordo com Ariés (2016) remete a "não falante", expressão que era utilizada na Idade Média para designar o período entre o nascimento da pessoa até por volta de seus sete anos, época de "plantar os dentes" e como eles ainda não estavam ajustados e estruturados à boca, havia uma fala comprometida. A ausência de fala nas crianças, para Andrade (2010), gerou várias interpretações sobre elas. Platão e Santo Agostinho, por exemplo, as viam como bárbaros que, ausentes de linguagem, precisavam ser disciplinados pelos adultos, já para Locke, as crianças eram como tábulas rasas que deveriam ser preenchidas com conhecimentos escolares garantidores de sua formação e sujeição ao mundo do trabalho.

Ariès (2016) aponta que nas sociedades tradicionais a infância passava por uma espécie de anonimato, não sendo identificada como uma etapa distinta da vida adulta sobre a qual deveriam ser dispensados cuidados diferenciados. Havia apenas uma fase que ele definiu como "paparicação", reservada às crianças em seus primeiros anos de vida, as quais serviam como instrumentos de diversão para a família, semelhantes a "animaizinhos".

Não existia um cuidado com a demarcação rígida das idades e a distinção feita entre fases da vida não correspondia a aspectos biológicos, mas a funções sociais, por exemplo, idade dos brinquedos, do amor, do esporte, dentre outras. Há algumas evidências de que era atribuída pouca importância às crianças, como: ausência de representação na arte medieval até o século XII; despudor excessivo e existência de práticas sexuais na frente delas; despreocupação com a confecção de trajes específicos, sendo que elas eram vestidas como adultos em miniatura; enfim, inexistência de um olhar para o desenvolvimento e educação infantil de maneira geral. (ARIÈS, 2016).

Este "anonimato", conforme Ariès e Duby (1991) trazem, está relacionado à perspectiva de família existente nas sociedades antigas. Eles demonstram que o modelo de família e de vida privada atual, assim como o conceito de infância, é fruto de uma construção histórica, relatando as diferenças entre famílias das organizações tradicionais e modernas. Segundo eles, cabia às famílias antigas se reunirem através de um ofício em comum que garantisse o acúmulo e a conservação de bens, sendo relações afetivas relegadas a segundo plano.

Tal modelo de família pressupõe certa imagem de criança particular. Gélis (1991) afirma que o corpo infantil (e também adulto) nesta sociedade não adquiria um aspecto de privado, sendo pertencente à família e resultante de um legado de gerações antigas, definindo-se como um "corpo da linhagem". Um "corpo público" que deveria servir aos interesses da família e se fortalecer física e psicologicamente para tornar-se um adulto capaz de garantir uma continuidade familiar, um "vir a ser", essa era, segundo Gélis (1991) a representação da criança nas sociedades antigas.

Em seus estudos, Ariès (2016) investiga como se passa de uma época de "invisibilidade infantil" para a noção moderna de infância e acredita que o processo de valorização da infância aparece em conjunto com a noção de moralização das sociedades e ao reaparecimento de uma preocupação com a educação, que se deu principalmente a partir dos séculos XVI e XVII. Para ele, somente em meados do século XVII a palavra infância se limita ao seu sentido moderno e traz a noção de dependência, de maneira que a pessoa só saía da infância quando deixava de ser dependente.

Esse cuidado com a infância, segundo Àries (2016) é concomitante à constituição de família nuclear burguesa, havendo uma forte relação entre os sentimentos de família e de classe. O século XVIII começa um movimento de individualização que é exacerbado no século XIX. Ariès e Duby (1991) ressaltam que as pessoas passam a fugir do olhar do outro e que isso pode ser observado desde as formas de relação estabelecidas até a arquitetura dos espaços.

É em grande parte por via do capitalismo e da sociedade privada, portanto, que a criança passa a ser olhada de outra maneira no seio familiar burguês. Se outrora era tida como um vir a ser, agora passa a ser considerada como, acima de tudo, alguém que já ocupa seu papel enquanto herdeira, no caso das pertencentes às classes altas, dos patrimônios familiares e que precisará ser bem educada para que consiga administrá-los, multiplicando riquezas quando chegar à idade adulta. O jogo de interesses capitalista traz um novo viés para a educação infantil, incrustando nela a importância da manutenção das relações de produção (ANDRADE, 2010).

Ariès (2016) associa o surgimento progressivo de modernidade a um novo papel do Estado que passa a interferir mais nas questões da sociabilidade, antes decididas comunitariamente, de forma que Igreja e Estado retomam o encargo do sistema educativo, buscando instituir uma educação voltada à razão. O sistema educacional, segundo Gélis (1991) adere aos individualismos em alta na sociedade, tendo os educadores a tarefa de moldarem as crianças às regras de conduta social trazendo o recuo do funcionamento instintivo e o aperfeiçoamento de aptidões individuais. Ferreira (2013) denomina este novo estatuto que a escola adquire de "quarentena", sendo incumbida a isolar crianças e jovens em regime de assepsia moral em função de livramento dos perigos da vida na rua.

As escolas passam a assumir nesse cenário, de acordo com Andrade (2010) a responsabilidade por formarem o cidadão do futuro, funcionando como instituições que separariam definitivamente o "mundo das crianças" e o "mundo dos adultos", à medida que surge a ideia de construir um espaço próprio para a educação das crianças a noção de infância enquanto etapa distinta é reafirmada. Nesse momento, conforme Ariès (2016), locais que eram comuns ao conjunto da sociedade se adequam ao sistema de classes e manifestam intolerância diante da diversidade, reunindo uma preocupação em educar as crianças para serem adultos íntegros e seguidor dos valores éticos e morais da sociedade. Caberia às escolas a partir daí prepararem as crianças para a vida, através de um rigoroso regime disciplinar.

Leite (2003) compartilha dessa ideia de infância como uma construção histó-

rica e cultural. Ela demonstra, através de uma análise de memórias e literatura de viajantes que passaram pelo Brasil entre 1803 e 1900, que este período era marcado pelo regime de trabalho escravista, altos índices de mortalidade infantil e educação funcionando enquanto prática informal, de forma que os cuidados das crianças eram normalmente delegados às mães e aos escravos e acontecimentos não raros como a morte de alguma criança, tendiam a serem mais bem aceitos pelas famílias.

Del Priore (2013) destaca que a Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549 trazendo como missão primária catequizar e educar os nativos, sobretudo as crianças pequenas. A autora afirma que desde a chegada dos jesuítas no Brasil a preocupação com a transmissão de conhecimentos às crianças mediante um olhar dissociativo com relação às nativas e às portuguesas já se fazia presente, sendo que a primeira providência dos jesuítas em terras brasileiras foi submeter as crianças a um processo agressivo de aculturação.

A imposição era, segundo Paiva (2016) a única estrutura pensável para o funcionamento do colégio jesuítico, uma vez que as bases da sociedade portuguesa eram: hierarquia e religião. Essas referências transportadas ao processo educativo das crianças traziam ensinamentos enviesados em temor, disciplina e punições. A partir dessa maneira de pensar, Paiva (2016) destaca que os jesuítas iniciaram uma transformação tanto das técnicas educativas quanto das escolares, visando expandir os domínios do catolicismo e focando, sobretudo, nas crianças indígenas como instrumentos de transformação, uma vez que elas eram consideradas, conforme traz Massimi (1990), tábulas rasas, cuja apreensão de novos conhecimentos seria mais fácil.

O império tem início com a independência do Brasil em 1822 e estende-se até a proclamação da República em 1889. Almeida (2000) destaca que as lutas políticas originaram mudanças em todos os aspectos da sociedade e que os esforços para ter um Brasil livre acabaram trazendo maior circulação de pessoas e mercadorias no território brasileiro devido à abertura dos portos às nações aliadas que trouxe o aumento da imigração e das explorações científicas feitas por viajantes estrangeiros. Essas mudanças colocaram em voga a possibilidade de extração e aproveitamento de riquezas do vasto território imperial.

A principal preocupação do governo neste momento, para Almeida (2000) foi fazer com que o Brasil existisse de forma legítima, diferenciando-se de uma colônia portuguesa. Para tal, houve uma união de esforços no sentido de manter a pátria independente, inculcando na população a ideia de valorização do território. A partir daí, seria obrigação dos adultos oferecerem às crianças não somente a instrução científica e moral, mas, conscientizá-las da importância do engajamento na luta pela autonomia da nação brasileira.

O movimento higienista começou a trazer a partir do século XIX, outras preocupações para a infância brasileira, através de uma nova organização a respeito dos cuidados com saúde da população, os quais deveriam perpassar todas as ações cotidianas. Esta organização, segundo Gondra (2016), foi promovida por médicos que almejavam colocar-se em uma posição de destaque na administração do Estado através da legitimação de seus discursos. As novas descobertas científicas fizeram com que eles investissem para além do campo da saúde,

encontrando formas de intervirem em outras esferas da vida social.

Os “médicos-políticos”, nas palavras de Gondra (2016) seriam responsáveis pela garantia de bem-estar físico e moral e promoveriam a existência de um Brasil potência, onde desapareceriam os excessos, haveria ordem e o pacto social reencontraria sua “essência”. Essas figuras, de acordo com Cunha e Boarini (2010) se ocuparam não somente da saúde física das pessoas, mas também da psíquica, atribuindo às doenças psíquicas a responsabilidade pelos males da nação, de forma que os costumes cotidianos também passaram a serem problemas da higiene.

A higiene mental almejava, segundo Cunha e Boarini (2010), eliminar os problemas psíquicos e adaptar as necessidades dos seres humanos às exigências da vida em sociedade. Logo, através da educação moral e extinção de pensamentos inapropriados, amorais, ou incompatíveis com o progresso social, seriam garantidos não só a prevenção das doenças mentais, mas a diminuição da criminalidade e demais problemas sociais.

Para Monarcha (2003) foi a partir da proclamação da República do Brasil em 1889 que começou a vigorar um novo discurso de valorização da infância. A partir daí, as crianças passaram a ser vistas como herdeiras da pátria e cabia ao Estado a atribuição de educá-las visando uma propagação deste regime. Os jardins de infância que surgiram mais tarde, segundo ele, representariam instituições fundamentais neste processo, sendo seu nome uma analogia romântica com o desenvolvimento infantil semelhante ao das plantas.

Estes espaços foram criados por Friedrich Froebel na Alemanha em 1840 e se destinavam à educação de crianças menores de seis anos. Froebel (2001) via a aprendizagem como algo que se dá de forma lúdica e propunha uma instituição de ensino que colocasse a criança no centro do processo de escolarização. No Brasil, o primeiro jardim de infância que apareceu apoiava-se nas propostas de Froebel e era uma instituição particular fundada por Menezes Vieira em 1875 no Rio de Janeiro. Segundo ele, cabiam aos jardins as funções de moralização e controle da vida social, de forma a “europeizar” os modos de vida. Nessa época encontrava-se em desenvolvimento uma ênfase dada pelas ideias psicológicas, em parceria com a pedagogia à higiene e ao aprimoramento físico como sendo bases da educação (KUHLMANN JR., 2016).

Warde (2003) chama atenção para a importância da Pedagogia da Escola Nova, idealizada por Lourenço Filho a partir de 1930 para a formação de uma nova concepção de infância no Brasil, menos voltada para detecção e controle de desvios e mais preocupada com uma adaptação da escola às necessidades da criança. A educação passou a ser vista, por meio deste movimento, como um direito de todos, sendo determinante na distribuição das classes sociais e possibilidade de sanar desigualdades. Disciplinar passa a ser sinônimo de moldar, neste contexto a psicologia entra como um campo de saber privilegiado na modelagem de comportamentos infantis no processo de ensino-aprendizagem, de forma que:

> Quaisquer que sejam as concepções filosóficas e sociais da educação, ou qualquer que seja a visão dos fins possíveis ou julgados possíveis na formação humana, um denominador comum existe: é o de que po-

> demos alterar, fazer variar ou modificar o comportamento e a experiência do educando, no sentido de objetivos que tenhamos como justos ou necessários. Cabendo à psicologia, e não a outro ramo de estudos, a investigação de tais problemas, segue-se que o adiantamento das formas gerais da ação educativa dependerão do progresso dessa disciplina, embora, é certo também, não apenas dele. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 61-62).

Neste processo de transformação das imagens da infância em consonância com as mudanças nas formas de ensino, para Ferreira (2013), foram importantes além das mudanças nos métodos de escolarização e modos de governar, as transformações trazidas pela psicologia do desenvolvimento associada ao darwinismo social, sendo uma ciência que tomou para si a função de naturalizar visões tradicionais construídas historicamente, na medida em que cindiu as perspectivas de infância entre aquilo que era tido como "normal e esperado" era "patológico" e, portanto, passível de modificações.

A influência do darwinismo social se deu porque a partir do momento em que a Teoria da Evolução mostrou que o ser humano não nasceu pronto, apontou para a possibilidade de mudança e trouxe uma quebra da ideia de predestinação histórica, nessa visão, evoluir tornou-se sinônimo de progresso. O evolucionismo engendrou assim, segundo Ferreira (2013), o caminho de solidificação da psicologia do desenvolvimento, implantando a ideia de homem adulto "normal e civilizado".

Silva (2011) relata que em solo goiano começou a partir do século XIX uma preocupação expressiva com a escolarização visando unificação do território extenso e modernização da província. O jardim de infância surgiu em 1928, na Cidade de Goiás, quando esta ainda era a capital do Estado e partilhava das mesmas concepções de Menezes Vieira, no que diz respeito à inspiração nos moldes de vida europeus. Arce e Valdez (2004) apontam que seu surgimento tinha como referência uma época de consolidação das "oligarquias modernas" e constituição do estado burguês, em que era fundamental trazer o "progresso" para a região, o qual apareceria fundamentalmente através de investimentos na educação precoce.

Pinto (2013) relata que o período entre 1930 e 1960 em Goiás foi marcado pela expansão da escolarização primária, devido, entre outros aspectos, à expansão da obrigatoriedade escolar para crianças da zona rural e ao processo de urbanização que culminou na transferência das capitais do estado para Goiânia e da nação para Brasília, movimentos estes que colocaram Goiás em um espaço privilegiado de integração nacional. Diante deste cenário, ela evidencia que o surgimento de Goiânia impulsionou um enorme investimento na construção de prédios escolares, sendo o Jardim de Infância Modelo a primeira instituição finalizada nas obras de construção de Goiânia.

É importante ressaltar que no interior desse espaço educacional, havia ao menos no campo do discurso, uma preocupação com a centralidade da infância, a defesa da espontaneidade, da atividade, da liberdade, e do interesse. Isso fica evidenciado ao debruçar-se sobre os dispositivos legais que estavam em voga naquele momento histórico, como o decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928, que regulamenta o programa do jardim de infância em Goiás. Este docu-

mento, por diversas vezes, faz referências às ideias de Froebel, Pestalozzi e Montessori, inclusive listando dentre as competências a serem desenvolvidas, aquilo que chama de “dons fróebelianos” e destaca a importância de uma educação voltada para os sentidos, fomentadora de curiosidade e inovadora. Tais preceitos são evidentes no artigo primeiro do decreto, que disserta sobre os propósitos desse espaço e no artigo segundo, que discorre sobre as atividades a serem desenvolvidas:

> Art. 1°. – O Jardim da Infancia comprehende tres periodos e tem por fim: 1º.) – Dar á creança antes de 7 annos, a idéa e a noção das cousas pela via dos sentidos; 2º.) – Imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial, e cuidar do desenvolvimento da attenção e da aptidão motora; 3º.) – Estimular as actividades espontaneas e livres da creança, induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproduções servis; 4º.) – Desenvolver, gradativamente, as faculdades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil; 5º.) – Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade, por meio de historietas proprias e accesiveis á comprehensão da creança; 6º.) – Dispertar o espirito de observação da creança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses proprios da sua edade; 7º.) – Aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades ocultas da creança; 8º.) – Apresentar á creança um programma de idéas associadas pelo principio do centro da curiosidade; 9º.) – Cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, por meio de jogos vocaes que appellem para os interesses instinctivos da creança; 10º.) – Cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comprehensão das gradações dos sons, que despertem a attenção infantil; 11º.) – Preparar a creança para receber com proveito a instrucção primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados; 12º.) – Combater os automatismos e tregeitos inuteis, servindo-se, para estes fins, de exercicios variados e occupações uteis em todos os momentos livres; 13º.) – Não intervir na actividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros habitos moraes, hygienicos e sociaes; 14º.) – Fazer, finalmente, do Jardim da Infancia um laboratorio de actividades, experiencias e exercicios educativos.
>
> Art. 2º. – O programma do Jardim da Infancia comprehende: 1º.) – Exercicios de linguagem; recitativos e monologos; 2º.) – Dons Fróebelianos; 3º.) – Contagem de bolas e conhecimentos dos numeros no mappa; 4º.) – Cores primarias e secundarias; 5º.) – Confecções de modelos simples de mosaicos e architectura; 6º.) – Desenhos de páozinhos, lentilhas, piões, taboinhas com applicações diversas, desenho de imaginação; 7º.) – Exercicios representativos de figuras geometricas com o gonigrapho, exercicio de graça; 8º.) – Contos breves e pequenos hymnos, movimentados e accesiveis á comprehensão infantil; 9º.) – Exercicios physicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça; 10º.) – Marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos; 11º.) – Regras de etiquetas e conservações sobre o respeito devido aos Paes, aos mais velhos, aos iguaes e aos creados; noções rudimentares sobre a familia, a sociedade e as autoridades constiuidas. Estes ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil; 12º.) – Jardinagem; 13º.) – Jogos sensoriaes visuaes; visuaes motores; motores; aduitivos motores; e finalmente, os chama-

> dos jogos sociaes; 14º.) – Trabalhos manuaes com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes de papel, tecelagem, alinhavos, anneis, varetas, perfurações e trabalhos de serrinha.(GOIÁS, 1928).

Entretanto, contradições podem ser observadas entre essas propostas e o quarto artigo, que seleciona as pessoas que teriam direito a frequentar os Jardins de infância, impondo que estes espaços só abrigariam crianças com idade entre quatro a sete anos, vacinadas, sem nenhuma doença "contagiosa ou repugnante", além de não matricular, também, crianças "surdas-mudas, cegas, ou idiotas". (GOIÁS, 1928).

Tal retomada histórica dá notícias de noções que são comuns tanto em contexto nacional quanto regional, de educação como dispositivo reforçador da ordem vigente e de infância acompanhada da carga moralizadora e higienista. Estas noções ajudam a entender a valorização do conhecimento psicológico em épocas de surgimento dos jardins de infância, uma vez que a psicologia se propõe historicamente a tomar a criança como elemento único da relação pedagógica, contribuindo com a manutenção da ordem, na medida em que "rotula" e "adequa" os indivíduos.

Para Oliveira e Trancoso (2014) a historiografia da infância, no movimento que se configura até os dias atuais trouxe ganhos mínimos na compreensão do movimento histórico da maneira como se deu de fato, sendo fundamental, na perspectiva das autoras, exibir a realidade daqueles que elas chamam de "excluídos da história". Com relação a isso, convém problematizar que, embora algumas práticas como as que Ariès (2016) se refere, de ausência de "sentimento de infância" possam chocar a sociedade atual que se diz tão comprometida com temáticas da infância, Ferreira (2013) aponta que a linha de divisão histórica entre as concepções de infância é tênue.

Em épocas como a Idade Média não havia a segregação das crianças com relação ao mundo dos adultos em nenhum dos seguintes âmbitos: vida sexual, espaço da casa, literatura, pedagogia e trabalho. Atualmente, o envolvimento de uma gama de setores em prol da infância traz a impressão de sensibilidade maior para com esta fase, ao mesmo tempo em que mascara tratar-se sempre de uma sensibilidade "seletiva", existindo, por exemplo, crianças pobres que vivem nas ruas, invisíveis às preocupações da sociedade de adultos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, J. R. P. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo, SP: EDUC, 2000.

ANDRADE, L.B.P. Tecendo os fios da infância. Em: **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010, pp. 47-77.

ARCE, A. & VALDEZ, D. "A primeira infância vai à escola": O regulamento do

Jardim da Infância - Goiás/1928. **História da Educação**, n. 16. 2004, setembro, 129-151.

ARIÈS,P. **História social da criança e da família**. (2th ed.). Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

ARIÈS, P. & DUBY, G. **História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BORGES, V.P. **O que é história?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. Em: BURKE, P. **A escrita da história novas perspectivas**. São Paulo: Unesp. 2011, pp. 7-38.

CAMPOS, R. H.F. Introdução à historiografia da psicologia moderna. Em: BROZEK, J., & MASSIMI, M. **Historiografia da psicologia moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CARR, E. H**. Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CUNHA, C. C., & BOARINI, M. L. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicologia: teoria e prática**, 12(1), 2010.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA, A. A. L. Infância, desenvolvimento e escola: a ordem dos fatores altera o produto subjetivo Em: ALMEIDA, L. P. (Org.). **A Psicologia contra a natureza**. Niterói: EDUFF. 2013, pp. 57-68.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo-RS: UPF, 2001.

GÉLIS, J. A individualização da criança. Em: ARIÈS,P. & DUBY. (Orgs). **História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras. 1991, pp. 311-330.

GOIÁS. Decreto nº 9.951-A, de 17 de setembro. **Regulamentos**. Arquivo Histórico Estadual, 1928.

GONDRA, J.G. Medicina, higiene e educação escolar. Em: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. Em: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, M.L.M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. Em: FREITAS, M.C. **História social da infância no Brasil**. (5th ed.). São Paulo: Cortez. 2003, pp.19-52.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo, SP: Epu, 1990.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e educação**, (6), 151-182, 1992.

OLIVEIRA, A. A. S. & TRANCOSO, A. E. R. Processo de produção psicossocial de conceitos: infância, juventude e cultura. **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 18-27, 2014.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. Em: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2016, pp. 43-59.

PINTO, R. N. Escola primária em Goiás (1930-1960): entre cidades e fazendas, a escolarização como dispositivo de integração nacional. Em: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá: SBHE/UFMT. v. 1. p. 1-10, 2013.

RANCIÈRE, J. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. Em: SALOMON, M. **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Argos. 2011, pp.21-50.

SILVA,Y.F.O. O estado de Goiás e a infância: relações históricas entre formação, desenvolvimento e educação. Em: BARRA, V.M.L. **Estudos de história da educação de Goiás 1830-1930**. Goiânia: Ed. Da PUC, Goiás. 2011, p.99-114.

WARDE, M.J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. Em: FREITAS, M.C. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2003,p.311-332.

OS DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : DIREITOS DE SER, SENTIR E EXPRESSAR

Giane Lucélia Grotti
Universidade Federal do Acre
gianegrotti@uol.com.br

INTRODUÇÃO

> *Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de* ***sentir, expressar e comunicar*** *a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados. Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de* ***sentimentos, ideias e soluções*** são elementos indispensáveis (RCNEI, 1998, p.31, grifos meus).

Desde o final dos anos de 1980, a educação em geral apregoa que a criança é um sujeito de direitos. Portanto, deve ser respeitada em seu modo de agir, sentir, falar, expressar suas opiniões, ideias, concordar, discordar, participar e não participar de certas atividades. Mas, por vezes, não é o que presenciamos na prática pedagógica quando acompanhamos e orientamos as/os acadêmicas/os do Curso de Pedagogia, no Estágio Supervisionado.

Essa reflexão justifica-se mediante as considerações difundidas na Contemporaneidade de que a infância está desaparecendo devido a uma séria de fatores, comportamentos, invenções e intervenções. Diante disso, torna-se imprescindível, para aqueles que acreditam que há especificidades entre crianças e adultos que as tornam diferentes destes, blindá-las para que os direitos delas sejam mantidos e efetivamente vivenciados. Seria essa uma forma de preservar essa infância.

Falar sobre os Direitos da Criança na Educação Infantil vai para além de uma análise dos documentos legais que garantam tal direito, requer uma mudança na forma de tratá-las, concebê-las e entendê-las no cotidiano das instituições educacionais.

Nas últimas décadas, vários estudos e pesquisas vêm contribuindo para que sejam identificadas violações aos direitos das crianças[50] (SOUZA, 2008). Há, também, algumas iniciativas por parte do Ministério da Educação e Cultura,

50 A esse respeito, conferir o trabalho de Gizele de Souza (2008): "Educação da Infância – estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental". Nesse artigo, a autora trata da intrincada relação que há entre esses dois processos, colocando a necessidade de algo que possa amalgamar a transição de um para o outro, que seria "um projeto de formação humana" que contemple as especificidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento. Apresenta, ainda, dados sobre algumas violações dos direitos das crianças e adolescentes, aspecto relevante para o que se apresenta neste momento.

como o Programa Escola que Protege[51], que teve participação efetiva da Universidade Federal do Acre no desenvolvimento de ações no combate a diversos tipos de violência contra crianças. Tais situações de violação de direitos ganham visibilidade e passam a ser denunciadas e combatidas[52]. Aos profissionais da educação cabe a responsabilidade de fazer cumprir o que as leis determinam e ampliá-las/modificá-las quando estas não estão mais satisfazendo aos propósitos de sua criação.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa fundamenta-se em Thiollent (2005), por caracterizar-se como uma pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, é permitido a/ao pesquisadora/or intervir na problemática identificada, acompanhar, avaliar e, junto com os demais envolvidos (professoras, crianças, pesquisadoras, pais e outros adultos envolvidos no processo), encontrar possíveis caminhos para a superação do que foi colocado como problema. A observação e o registro de episódios para posterior análise, problematização e sistematização foram os passos que se seguiram. Seminários para debate de diversos aspectos levantados em relação às práticas pedagógicas, rotina, planejamento, atividades permanentes, projetos também foram contemplados nessa dinâmica.

É importante registrar, mesmo que de forma célere, um pouco do caminho da construção desses direitos, que passa, necessariamente, pela construção do conceito de criança e infância. É importante discutir, também, se e como seus direitos, dentro das instituições educacionais voltadas às crianças pequenas, estão sendo garantidos. Além disso, apresentamos um episódio em que uma criança, na escola de Educação Infantil, em um dos momentos da rotina vivenciada ali, passou por uma situação aflitiva. Tal episódio levou-nos a alguns questionamentos que resultaram na produção desta escrita.

Conforme Abramowics (2003, p. 14), as sociedades idealizaram formas diferentes de conceituar “o que é ser criança e ter uma infância”. Ser criança e ter infância são conceitos que parecem sinônimos, porém, são distintos. Nem toda criança vive a infância conforme a idealização da maioria de nós. Determinadas crianças passam pela infância, aqui entendida como uma fase do desenvolvimento humano, de formas diferenciadas, a maneira como elas vivem essa fase é que as torna diferentes entre si.

Ser criança não significa ter infância, como registra Liliana Sulzbach no documentário “A Invenção da Infância”. O que é comum a vários especialistas e pesquisadores é que a infância é construída social e historicamente. “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (ABRAMOWICS, 2003, p. 17). Cada sociedade define o que é comum ou natural para a criança, viver, fazer e ser. Porém, há

51 O Programa Escola que Protege teve como objetivo “prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil”. Nessa direção, investiu em capacitação de profissionais para “uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar”. Foram “priorizados os projetos apresentados por instituições públicas de ensino superior”. Disponível em: (http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/307-programas-e-acoes-1921564125/projeto-escola-que-protege-1029103292/12363-escola-que-protege-). Acesso em 05/04/2018.

52 Ver, também, demais ações em rede, como, por exemplo, a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência, de Curitiba-PR. E na década de 1980 foram criados o Conselho Tutelar e a Defensoria Pública, com a incumbência de defender e acompanhar as causas relacionadas aos direitos das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

alguns aspectos que são acordados em forma de leis que resguardam as crianças para que, minimamente, tenham dignidade e alguns direitos assegurados de forma universal.

AS LEIS, OS DIREITOS DA CRIANÇA E O PAPEL DA ESCOLA

A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, em seu VII Princípio diz o seguinte:

> A **criança tem direito a receber educação escolar**, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, s/p, grifos meus).

Vinte e nove anos após a aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), nosso país promulga a Constituição Federal de 1988 (CF/88), e nela é expresso o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação[53]. O artigo 227º da CF/88 apresenta a criança enquanto cidadã de direitos, logo, com direito à educação. No momento da promulgação dessa lei, a expressão Educação Infantil passou a ser utilizada para indicar as instituições educacionais destinadas a atender as crianças pequenas. Essas instituições, por princípio educativas, foram organizadas com a função de oportunizar o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) veio fortalecer os direitos da criança à educação.

Posteriormente ao ECA/90, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB 9394/96) delegou a todos os municípios brasileiros a responsabilidade constitucional e legal de assegurar a oferta da Educação Infantil. Segundo Abramowicz (2003, p. 14): “Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância”.

Historicamente, no Brasil, no início das primeiras décadas do século passado, as crianças pequenas receberam um tipo de atendimento bem diferente do educacional. Elas, em determinados contextos históricos, foram atendidas pela caridade, filantropia e pela assistência. Segundo Kuhlmann Jr (2004), o percurso da institucionalização do atendimento as crianças foi longo. As instituições que as atendiam receberam variadas denominações, tais como: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, pré-primário e outras definições análogas a essas, antes de chegar aos termos creche e pré-escola.

Nessa caminhada sobre os direitos das crianças, as décadas de 1970 e 1980 revelaram uma inquietação bastante nítida da sociedade civil por vários direitos e, principalmente, pelo direito à educação. Como afirmam Campos, Fullgrafe

53 Conferir a alteração na LDB 9.394/96 em relação à inclusão no atendimento das crianças a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental – Leis 11.114 de 16/05/2005 e a 11.274 06/06/2006. Dessa forma, o atendimento da Educação Infantil passa a ser para as crianças de 0 a 5 anos.

e Wiggers (2006), nesse período, várias entidades representativas, sindicatos, fóruns, profissionais da educação, partidos políticos, mães e pais, as mulheres, em especial, reivindicaram, junto às autoridades competentes, o atendimento para as crianças pequenas em creches e pré-escolas. No sul do país, essas reivindicações tornaram-se mais evidentes, assim como destacam Kuhlmann (2004) e Pereira (2016), a pressão em torno de atendimento para as crianças em creches e pré-escolas foi resultado dessas lutas que estavam em pauta. O destaque, naquele momento, foi a reivindicação de instituições educacionais que nada se pareciam com o atendimento assistencialista e compensatório de tempos anteriores. No entanto, o que ocorreu foi a invenção de um tipo de instituição voltada às crianças pequenas mantendo uma relação direta com a classe social à qual pertencia. De acordo com Kuhlmann (2004) e Pereira (2016), tínhamos instituições assistencialistas para as crianças pobres e instituições de cunho educativo-pedagógico para as crianças mais abastadas.

Sobre esta temática - direitos das crianças à educação, Campos, Fullgrafe e Wiggers, (2006) e também, Paschoal e Machado (2009) destacam que, sobretudo, a década de 1980 foi fulcral em relação aos movimentos em prol de sensibilizar as autoridades para se garantir uma educação de qualidade às crianças pequenas. Reivindicavam-se instituições que, primordialmente, desenvolvessem o trabalho essencialmente educacional.

A respeito do trabalho educacional voltado às crianças pequenas, após as tantas lutas e reivindicações, foram elaborados alguns documentos importantes que tratam da Educação Infantil, de forma que expressam princípios que servem para pautar todo o fazer pedagógico, bem como o tratamento dado às crianças, com vistas a garantir o direito destas a uma educação que oportunize seu desenvolvimento integral, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu artigo nº 29:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Outro ponto importante para assegurar-lhes o direito de se desenvolver de forma plena passa pelo planejamento do currículo, que inclui a organização de uma série de elementos que vão enriquecer o trabalho pedagógico, bem como satisfazer as necessidades do universo das crianças. Destacam-se elementos como a rotina, que envolve o planejamento do tempo e dos espaços que serão ocupados, a seleção de materiais, e a disponibilidade destes, os brinquedos, o jogo e as brincadeiras (KISHIMOTO, 2010) a serem utilizados em todo o desenrolar das atividades junto às crianças, de forma intencional, promovendo a educação, o aprendizado, observando os cuidados necessários para a realização com segurança. Para tanto, o currículo precisa considerar as reivindicações das crianças, de seus pais, bem como dos profissionais que estão habilitados para o trabalho educacional com elas. Planejar o currículo requer uma discussão ampla

em torno das concepções e sobre as possíveis decisões que serão tomadas a respeito do que ensinar, como e para quê.

Segundo Oliveira (2002, p. 168), “planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias” que refletem a influência das várias concepções educacionais que constituíram a história do atendimento educacional às crianças.

2.1 Os direitos da criança pequena e a escola de Educação Infantil: um episódio na pré-escola

Nosso relato parte de estudos, pesquisas e observações, como já mencionado anteriormente e, nessa direção, ressaltamos que existe, por parte dos adultos, grande dificuldade em escutar a criança.

A hipótese que levantamos é a de que, por vezes, a criança não é ouvida, pois o conceito de infância, à luz da constituição etimológica da palavra composta pelo prefixo *in,* denota certa incompletude, ausência. A palavra *infante* possui o significado de *sem voz*, aquele que não fala, assim sendo, não precisa ser escutado. Mesmo que não saibamos o significado etimológico da palavra infância, trazemo-lo à consciência em dado momento, em práticas denominadas de educacionais, de forma que (in)visibilizamos sua voz, seus direitos.

O saber escutar que adotamos aqui compreende a ideia de **“escuta pedagógica”**[54]**,** expressão cunhada por Ceccim (1997, p.31).

> O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

Como sugere Fontes (2005)[55], para descrever uma postura pedagógica baseada no diálogo, devemos ponderar que a criança se expressa de diversas maneiras, até mesmo por meio do silêncio, sendo este uma das formas de se comunicar. Não somente as palavras comunicam, mas o conjunto corpóreo fala. Escutar o seu olhar, o seu gesto, a sua pintura, a maneira de se relacionar com o outro, a forma como brinca, com o que brinca, como seleciona o material para a brincadeira, quais parceiros escolhe, com quais perspectivas faz essas escolhas. Esses são questionamentos que precisamos fazer e problematizar e entender com elas.

Escutar a criança requer atenção e tempo. A criança é curiosa, sempre questionadora, ela é cheia do novo. Os adultos as apagam, as adultizam, as enve-

54 Embora originariamente empregado o termo “escuta pedagógica” esteja relacionado às crianças e adolescentes que se encontram em estado de adoecimento, o conceito é aplicável em qualquer outro momento no processo educacional.
55 Fontes (2005) também compartilha da perspectiva da “escuta pedagógica” com Ceccim.

lhecem. Os adultos privam-nas das Cem Linguagens, nós a confinamos a copiar e não as estimulamos a criar. Nós, adultos, as impedimos de se expressarem quando não as escutamos.

Severino e Tavares (2013), ao abordarem a "Pedagogia Poética", destacam que educar significa conduzir, trazer, levar, extrair, tirar de dentro para fora, levar de fora para dentro. Grotti (2016, s/p) lembra que "O educador de crianças necessita trilhar esses possíveis caminhos e explorar, no sentido empírico, a riqueza que cada criança possui dentro de si".

À medida que escutarmos cada vez mais as crianças, os vínculos que estabelecemos com elas vão aumentando e as possibilidades de criação de laços mais profundos e fortes vão aumentando, de modo que serão construídos mecanismos que fortalecerão o desenvolvimento de seu caráter e personalidade. Quanto a este particular, observamos uma lacuna bem grande no que diz respeito aos profissionais que atuam na Educação Infantil, especialmente os de apoio pedagógico. Observamos que vários deles não possuem empatia em relação às crianças.

Nossas percepções apontam que, pelo que demonstram no trato com as crianças, realizam o trabalho meramente pelo retorno financeiro. Aparentam querer estar em outro lugar, menos ali com as crianças. Alguns deles, e até mesmo professoras, abordam as/os estagiárias/o com palavras de desânimo, sugerindo que procurem, o quanto antes, outra profissão. Creche e pré-escolas, as instituições de Educação Infantil, possuem a finalidade de cuidar das crianças e educá-las. Acima de tudo, são lugares em que a vida é preservada e, nos dizeres de Froebel, são lugares onde se cultiva a vida em seu estado mais puro e natural. É a infância o momento em que as possibilidades de desenvolvimento, desde que as condições sejam favoráveis, são mais promissoras. É a vida em seu estado inicial, cheio de perspectivas, emoções a serem apreciadas, expressadas e alargadas. Conhecer a família, o cuidador, os pais das crianças, são componentes que possibilitam a realização de um fazer pedagógico efetivo e significativo para atender cada criança em suas especificidades.

Os espaços da Educação Infantil devem privilegiar as culturas infantis. Entendemos as crianças a partir do que Sarmento (2008, p. 22) aponta, como sendo "atores sociais, nos seus mundos da vida". O autor ainda acrescenta que as crianças, em seus pares, com outras crianças, com adultos, constroem culturas. E esse mesmo autor, pautado em DeCerteau (1995), enfatiza que a cultura é produzida na invenção do cotidiano e nela há a aplicação da inteligência humana, portanto, as crianças que inventam constantemente seus modos de agir, ser, e perceber as coisas são produtoras de cultura, Culturas Infantis. Assim, as instituições de Educação Infantil precisam atentar para os conhecimentos que estão sendo produzidos entre e pelas crianças.

Dito isso, resta-nos relatar o episódio ocorrido em uma instituição de Educação Infantil, observado durante a realização do componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFAC.

O episódio se deu da seguinte maneira:

"*Uma criança, por volta dos cincos anos de idade, estava participando do*

momento da "Rodinha". Em determinado momento, sem motivo aparente, a assistente (a professora naquele dia havia faltado) pediu para que uma criança sentasse em outro lugar, alegando que ela estava muito desatenta ao que estava sendo proposto naquela hora. Por outras duas vezes, ela agiu da mesma maneira, de forma a interromper a atividade que vinha desenvolvendo. Ao fazer isso, a assistente permitiu que as demais crianças parassem com a atividade e olhassem para aquela que estava a chamar a atenção. Em uma dessas intervenções por parte da assistente, foi dito à criança que seu comportamento irritadiço se devia à companhia de outra criança. Após várias paradas e continuidades, finalmente, a assistente olha para a criança, que nesse momento estava chorando, e diz: - Está chorando?(disse o nome da criança). E completou: - Chorar é bom, lava o olho! [56]*"*

Essa atitude por parte da assistente denota certa concepção de criança. Indica que não há, da parte do adulto, respeito ao sentimento da criança. Demonstra, ainda, uma concepção de criança enquanto um sujeito passível de receber repreensões sem ser escutado, a despeito do que lhe possa estar incomodando. Mesmo demonstrando desinteresse pela atividade, em momento algum, foi perguntado àquela criança o porquê da recusa em participar da atividade.

Podemos analisar, nesse acontecimento, que os direitos da criança, mesmo dentro de uma instituição educacional, infelizmente não estão sendo considerados em sua totalidade. Quando se diz a ela que "Chorar faz bem, lava o olho", está subentendido o desrespeito em relação ao seu ser, aos seus sentimentos.

Acreditamos que as instituições devem ter, em suas equipes de trabalho, pessoal habilitado para exercer suas funções de forma qualificada. Porém, não é o que temos observado em determinados momentos em que estamos nas escolas. Por esse episódio, fica claro que concepção de infância adotada por essa profissional não condiz com os princípios legais e educacionais sobre os quais estão alicerçadas as instituições de Educação Infantil.

Sabemos, também, que muitas coisas positivas temos conquistado, em termos dos direitos das crianças, e a maneira de tratá-las também se modificou ao longo dos anos. Este tratamento que a diferencia do adulto, que faz com que a defendamos de abusos, violências, do trabalho precoce e tantas outras agressões, ainda precisa ser mais difundido. Se ainda há maus tratos, desrespeito, negligência em relação ao cumprimento de seus direitos, temos muito por fazer antes que a Contemporaneidade desapareça com a infância.

É reconhecido o trabalho de formação inicial e continuada que vem sendo realizado em nossa cidade, mas ainda não dá conta de todos os profissionais que trabalham com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Precisamos de uma formação constante, de fóruns permanentes de debates e de acompanhamento das ações voltadas às crianças.

Há muito o que fazer ainda. As crianças precisam ser respeitadas em seus direitos hoje, agora, amanhã não as teremos mais!

---

56 Esse relato foi registrado em outro artigo, quando de nossa participação no X Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental -VIII Colóquio Internacional As Amazônias As Áfricas na Pan -Amazônia. O Evento foi realizado na Universidade Federal do Acre – UFAC em novembro de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a Educação Infantil passa por um momento fundamental: o processo de universalização dessa etapa da Educação Básica, no entanto, precisamos estar atentos à construção histórica desse atendimento, que passou pelo viés caritativo, filantrópico, assistencialista tendo, nessas perspectivas, as influências médico-higienista, jurídica-policial e religiosa, até chegar ao educacional propriamente dito. Histórico este que traz marcas que dificultam a garantia do cumprimento pleno dos direitos das crianças.

A palavra infância pode estar, no imaginário social, relacionada ao sujeito que vive em estado de dependência, portanto, inapto a decidir, opinar, se manifestar. Tal pensamento acaba se manifestando em atitudes de desrespeito e estupidez. Apontamos a necessidade de viabilizar a formação constante para os sujeitos que estão em contato diário com as crianças.

O que temos observado é que o tratamento que as crianças recebem nas instituições de Educação Infantil ainda precisa ser mais refinado, no sentido de conhecer quem é a criança que está ali, quem são seus familiares, quem são e quais são os seus afetos. É necessário atrelar essas informações a estudos, oficinas, palestras, sobre temas pertinentes ao desenvolvimento das crianças, suas necessidades, anseios, vontades e, assim, a escuta pedagógica terá efetividade.

Cabe destacar que as leis brasileiras reconheceram as crianças enquanto cidadãs de direito. Diante disso, as instituições de Educação Infantil - lugar onde se cultiva a vida, e se difunde o conceito de criança como sujeito autônomo, criativo, inventivo, inquisidor, com capacidades a serem desenvolvidas, ora as respeitam ora não.

A liberdade de expressar seus sentimentos, de poderem ser o que são na escola ou fora dela é fundamental para as crianças crescerem bem, com condições propícias à satisfação de suas necessidades. Os adultos que trabalham e vivem em torno das crianças carecem de compartilhar da mesma concepção de criança e de infância, pois as ações e reações que lhes são dirigidas são reveladoras de suas crenças.

Diferente do adulto, mas igualmente sujeito de direitos, a criança é cidadã, é um ser completo, que requer cuidados, tem direito à educação, à saúde, ao lazer, ao afeto, à proteção e a todas as demais condições para ter uma vida digna.

É urgente escutar a criança enquanto criança, um ser em diferenciação ao adulto, com suas singularidades, especificidades próprias de sua cultura, no entanto, plena de direitos que são partilhados por diversas nações. Acreditamos e defendemos que cada criança deva viver sua infância como um campo de possibilidades e não como um *vir a ser.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICS, Anete**.** O direito a criança a Educação Infantil**. Pro-Posições**. v.14, n.3 (42), set.-dez., 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 13/03/2018.

_____. 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, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em 16/03/2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Vol. 1,2 e 3. 1988.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

_____; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36. N. 127, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 22 de Mar. de 2018.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições. Campinas, SP: [s.n], 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em:<repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251420/1/Canavieira_FabianaoliveiraM.pdf>. Acesso em: 27/03/2018.

_____. Fabiana Oliveira. **Instituindo a Pedagogia da Infância na Formação Inicial**. Olh@res, Guarulhos, v. 4, n.2, p. 56-76, 2016. Guarulhos. Disponível em: <http://olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/611/203>. Acesso em 27/03/2018.

CECCIM, Ricardo Burg, (1997). Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada:** atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 27-41.
DE CERTAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

FONTES, Rejane. S. *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital.* Rio de Janeiro/ Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <http> : http://www.

scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf. Acesso em: 12/04/2018.

GROTTI, Giane Lucélia. Quem é a criança que chega a Educação Infantil?. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental - VIII Colóquio Internacional: As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas nas- Pan-Amazônia, 2016, Rio Branco. **Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental**, 2016. v. 1. p. s/p-s/p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Ação**. Belo Horizonte, nov. 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: **500 anos de educação no Brasil** / organizado por Eliane Maria Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga – 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

OLIVEIRA. Zilma Moraes R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR, *on-line*, Campinas, n. 33, 2009.

PEREIRA, Joselaine Cordeiro. **Movimentos Sociais na Educação Infantil**: Lutas e Experiências em Juiz de Fora. Juiz de Fora, Editar Editora Associada Ltda, 2016.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SEVERINO, Antônio e TAVARES, Kátia. **Uma Pedagogia Poética para as Crianças.** Americana/ SP. Adonis, 2013.

SOUZA, Gizele (org.). **Educação da Infância -** estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da Educação Infantil com o ensino fundamental. Revista Educar, n. 31. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2005.
ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 16/03/2018.
Documentário

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção de Liliana Sulzbach. Porto Alegre: 2000. 1 CD (26 mim). Documentário.

PEDAGOGIA DA ESCUTA EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES: RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇAO INFANTIL.

Daniele Pires Dias
Colégio Marista PIO XII
ddias@colegiosmaristas.com.br

Gisele Brandelero Camargo
UFPR/UEPG

Este texto apresenta o relato da prática pedagógica de uma professora de Educação Infantil, que atua numa escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. A experiência aqui relatada, sobre a execução de um projeto interdisciplinar que valorizou a pedagogia da escuta, foi apresentada em um projeto de extensão desenvolvido em 2016, no espaço da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A professora relatou que o assunto do projeto, intitulado “Soldado”, derivou do interesse das crianças sobre a história de vida do aluno novo daquele ano e, a partir disso elegeram as perguntas norteadoras do projeto. Para respondê-las, conjuntamente organizaram as ações de investigação e produção de dados que contemplaram instrumentos como: roda de conversa com as crianças, visitas técnicas aos quartéis da cidade, entrevistas com soldados e reconhecimento dos artefatos utilizados pelos soldados. O projeto ocorreu durante o primeiro semestre letivo de 2016 e, a partir da pedagogia da escuta, embasada na sociologia da infância, em autores como Corsaro (2011), Sarmento (2005), entre outros, foi pensada a prática pedagógica, estimulando a participação efetiva das crianças, tanto na organização quanto na execução das ações investigativas. Como resultados alcançados, enfatizamos a ação criativa das crianças na busca pelas respostas das questões de pesquisa, a interação entre adulto e criança e uma prática pedagógica que valoriza a infância e reconhece as competências das crianças no âmbito escolar.

INTRODUÇÃO

O curso de formação inicial de professores e pedagogos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na figura das professoras de Estágio em Docência na Educação Infantil, tem buscado enfatizar as práticas pedagógicas e ações docentes que valorizam a criança, no âmbito escolar, especialmente na Educação Infantil, como sujeitos competentes e criativos, produtores de conhecimento e cultura.

Com esse posicionamento, foi proposto um Projeto de Extensão, no ano letivo

de 2016, com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas exitosas, cujo protagonismo infantil é evidenciado. Muitos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEPG, professores da rede municipal e da esfera privada de Ponta Grossa - PR participaram das ações extensionistas.

Dentre todas as experiências socializadas nesse projeto de extensão, algumas tiveram maior impacto no grupo e proporcionaram momentos profícuos de reflexão sobre a prática pedagógica e ação docente que valoriza a infância no contexto escolar. Sobre uma dessas experiências, relatadas por uma professora de uma escola privada de Ponta Grossa, é que trataremos nesse texto.

Dessa forma, o texto trata do relato de experiência de uma professora de Educação Infantil que tem na sua prática pedagógica o hábito de valorizar o discurso de seus alunos e com isso, organizar o projeto de investigação de sua turma.

Professora há dezoito anos na mesma escola, ela relata que no currículo inserido no contexto das linguagens e dimensões do Projeto Político Pedagógico escolar estão implícitos elementos similares a da Pedagogia de Reggio Emília. Esses elementos referem-se a Pedagogia da Escuta e ao Protagonismo infantil. Por meio deles, o professor se aproxima da criança, observa, escuta e dá credibilidade ao que a criança diz, em suas diferentes formas de expressão e linguagens. A partir desses elementos, são desenvolvidos projetos de investigação, intitulados como “projetos de investigação interdisciplinar”, nos quais a ação social da criança está em foco.

A proposta de atuar por projeto é sustentada pela ideia de que a ação investigativa favorece o despertar da curiosidade e produção de conhecimentos originais. Pesquisa com crianças tem ganhado visibilidade no mundo acadêmico e sociedade em geral, pois conforme nos explica Alderson (2005, p. 436)

> Fazer pesquisa ajuda as crianças (talvez mais particularmente as crianças carentes) a ganhar mais habilidades, confiança e até determinação para superarem suas desvantagens do que os pesquisadores adultos trabalhando em seu nome poderiam lhes oferecer. Os pesquisadores adultos têm registrado sua surpresa diante da competência de pesquisa das crianças, e estão planejando fazer trabalhos mais complicados e trabalhar com crianças menores no futuro. Os pesquisadores adultos costumam enfatizar como é valioso escutar as crianças, e isso acontece de modo muito mais efetivo quando as crianças podem expressar-se ao fazer e relatar publicamente suas próprias pesquisas.

Com essa disposição, de pesquisar juntamente com as crianças, a professora descreveu alguns acontecimentos da investigação promovida em sua turma de Infantil 5. Relata inicialmente que a definição do assunto do projeto ocorreu por meio da escuta sensível dos discursos das crianças nas rodas de conversa e demais momentos e formas de comunicação e expressão delas. Suas dúvidas, seus conhecimentos prévios e suas hipóteses sobre assuntos que lhes interessam foram levados em conta e sistematizados pela professora. Depois foram novamente discutidos com as crianças da turma, respeitando suas lógicas de compreensão, próprias da categoria geracional, a fim de verificarem a sustentação do assunto a ser investigado e definirem as primeiras ações investigativas.

Na sequência do texto apresentaremos a descrição do projeto de investigação interdisciplinar, relato de experiência da professora, suas etapas de elaboração e execução e apontaremos reflexões acerca da prática pedagógica que valoriza a ação social da criança no âmbito escolar.

A DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

A professora da turma Infantil 5, da escola privada de Ponta Grossa, relatou que em todos os inícios de ano letivo recebem alunos oriundos de outros lugares, escolas e cidades. Como sempre acontece, esses alunos que estão chegando encontram um universo completamente novo, um novo grupo, novas rotinas, vivências diferentes das que estavam acostumados. Na maioria das vezes, esse processo de inserção no novo contexto escolar pode gerar alguns desconfortos no que respeita a adaptação do novo aluno. Para que essa inserção seja satisfatória, sem grandes traumas e atrasos, é necessário atenção e cuidados redobrados das suas professoras.

O aluno Felipe, vindo de Brasília, foi um desses casos. Ao chegar na escola demonstrou timidez e insegurança e necessitou de mediação da professora para sua inserção no novo contexto escolar. Com a intenção de torná-lo aceito pelo grupo e de fazê-lo sentir inserido (acolhido), várias ações foram desenvolvidas. Uma delas se pautou na escuta das suas conversas com as outras crianças, nas quais revelava suas vivências peculiares, experiências familiares no ambiente militar. Aos poucos, seus relatos foram se tornando interessantes para os demais, pois trazia informações, curiosidades, acessórios e/ou utensílios do quartel e isso era acolhido pelos amigos de forma intensa.

Foi possível presenciar o diálogo entre as crianças, com perguntas do tipo:

> - Por que essa boina é vermelha? (Luigi)
> - É dos paraquedistas, aqueles que saltam do avião Hércules. Meu pai é um paraquedista. (Felipe)
> - E essa boina por que é pintada de verde e marrom? (Arthur)
> - Ela é camuflada, é de quem mora na selva. (Felipe). (Diário de campo da professora, 2016).

Aos poucos o assunto foi se tornando cada vez mais presente nas rodas de conversa e durante as brincadeiras livres em sala e no pátio. Silenciosamente, sobre o olhar atento da professora, um pequeno “grupamento do exército” foi se formando, com muitas curiosidades e vontade de saber mais sobre esse assunto novo. Após um mês de aula não houve dúvida que esse assunto permearia o projeto de investigação interdisciplinar do Infantil 5.

Em roda de conversa, (momento em que se senta em círculo, facilitando a comunicação e a expressão de todos, um convite a escuta, fala, colocação de opiniões e sugestões) definiram as perguntas que as crianças gostariam de investigar. Cada aluno propôs uma pergunta específica. Eles queriam saber muitas coisas sobre a rotina dos militares, pois durante esse tempo foram estimulados por Felipe visualmente e com muitas informações do dia a dia do quartel.

Juntamente com as questões que gostariam de investigar, apresentaram seus conhecimentos prévios sobre o quartel e os soldados:

> - Os soldados são corajosos. (Isabella)
> - Os soldados sabem nadar e ficam com lama na cara. (Luigi)
> - Eles matam os bandidos. (Nicolas)
> - Meu pai é soldado sargento. (Valentina)
> - Meu pai cuida do quartel, do 13 BIB. (Felipe)
> - Eles têm tanque de guerra. (Arthur). (Diário de campo da professora, 2016)

Após ouvir o que os alunos sabiam sobre o quartel, as crianças elegeram as questões que desejavam investigar. Essas questões foram:

> - O que o soldado come quando vai para a Floresta? (Felipe)
> - Os soldados só matam pessoas mesmo? (Francisco)
> - Existe soldado nota 1.000? (Helena)
> - Os soldados só fazem guerra? (Helena)
> - Que carros os soldados usam na guerra? (Nicolas)
> - As meninas não podem fazer esse projeto, soldado é menino. (Arthur)
> - Como o soldado não se perde quando vai para a Floresta? (Murilo). (Diário de campo da professora, 2016).

Diante dessas questões, a professora buscou, juntamente com as crianças, definir os melhores caminhos para investigar a resposta de cada pergunta. Aqui, nesse texto trataremos de três questões, por compreender que elas revelaram elementos importantes de análise da prática pedagógica e ação docente.

A respeito do percurso da pesquisa, dos instrumentos de produção de dados, corroboramos com Coutinho (2010, p. 43) quando diz que “a própria pesquisa que se propõe captar o fluxo normal dos acontecimentos, interfere e modifica as ações sociais [...] e é por elas modificada”. Ou seja, no percurso da investigação, que apresentaremos a seguir, reconhecemos as interferências e modificações das ações das crianças no processo de construção dos instrumentos de produção de dados, considerando a flexibilidade da pesquisa.

PERGUNTAS X RESPOSTAS: OS CAMINHOS PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Nesse tipo de projeto, com ênfase na ação das crianças, sobretudo pelo olhar e escuta sensível a elas, a professora sai do centro do processo, deixa de ser a detentora do saber, para, junto com as crianças, assumir o papel de mediadora. Ou seja, todos assumem o mesmo nível hierárquico no ato de investigar. Assim, o percurso da investigação foi instigado e sugerido por todo o grupo, de alunos e professoras.

Para tratar sobre o percurso metodológico da pesquisa, descreveremos os procedimentos de três (das sete) questões formuladas pelas crianças e mencionadas na seção anterior. Essas três questões revelam elementos importantes para análise da prática pedagógica e da ação docente e por isso compõem nos-

so texto. Assim, para apresentar as questões escolhidas, numeraremos de 1 a 3.

Para responder a pergunta 1: “O que o soldado come quando vai para a Floresta?”, inicialmente levantaram hipóteses acerca do saber que as crianças possuíam:

- Eles comem lama, meu pai me contou. (Felipe)
- Procura onça para comer. (Luigi)
- Alface. (Isabella)
- Lama estragada. (risos) (Pedro Henrique)
- Comem gambá. (Arthur)
- Acho que comem leopardo. (Pedro Veras)
- Come carne, arroz e feijão (Murilo)
- Carninha porque eu gosto de carninha. (Nicolas)
- Cenoura. (Leonardo)
- Comem leão. (Gustavo). (Diário de campo da professora, 2016).

Diante dessas elucubrações, as crianças, em assembleia, decidiram que a melhor estratégia para investigar como o soldado se alimenta na floresta, era entrevistar, por telefone, o pai do amigo Felipe, que era o Coronel do 13º Batalhão de Infantaria Blindada (BIB). Assim, telefonamos para o quartel e ao ser entrevistado, o Coronel empolgado com o interesse da turma, combinou de enviar no dia seguinte tudo o que o soldado levava para se alimentar na floresta. Assim foi feito.

As crianças ávidas e curiosas por desejarem saber o que continha os pacotes, enviados pelo Coronel, levantaram novas hipóteses e questões. Aguçando as linguagens a partir das formas, aspectos e cheiro dos pacotes, exercitaram sua imaginação e a reflexão em relação aos seus conhecimentos prévios, para tentar construir a resposta mais significativa e real sobre a alimentação do soldado na floresta. Alguns diziam que nos pacotes haviam pizzas, outros afirmavam que se tratava de bichos mortos, outros, que o pacote tinha cheiro de mercado, etc.

Sarmento (2005, p. 371), nos explica que “As crianças, finalmente, 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 de acção”. Desse modo, a partir de suas interpretações, sobre o que estavam observando nos pacotes, foram construindo as respostas de suas questões.

Após o levantamento das hipóteses das crianças, os pacotes foram abertos e a resposta revelada. Descobriram que haviam alimentos conservados a vácuo e utensílios para o manuseio dos alimentos. Ao lado, um bilhete que o Coronel enviou como anexo: “O nome desses pacotes é Ração Operacional. Todos os soldados levam para o campo”.

Ressaltamos aqui, o processo de investigação movido por interpretações e apontamentos das crianças. Concordamos com Sarmento (2005, p. 373) quando diz que “O que aqui 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”.

Após a questão de pesquisa 1 ser respondida, reuniram em roda de conversa

para elaborar um texto coletivo sobre a experiência. Segue resposta construída coletivamente: “Descobrimos que o soldado quando vai para a floresta leva um pacote de comida chamado ração operacional, que tem muitas comidas gostosas. No ateliê de degustação fizemos arroz amarelo, feijão preto com linguiça e suco de laranja” (Diário de campo da professora , 2016).

A busca pela resposta da questão 1 foi um momento rico de aprendizagens e vivências, em que as crianças exercitaram suas capacidades de observação, imaginação, discussão, elaboração de hipóteses e construção do conhecimento.

Já, a questão 2 – “As meninas não podem fazer esse projeto, soldado é de menino!”, gerou um desconforto nas meninas, pois em todos os momentos os meninos evidenciavam a participação masculina do exército, bem como a supremacia do homem no que respeita a força, o medo, a coragem, etc.

Sobre isso, Motta (2004, p. 354) explica que “[...] do ponto de vista das relações de gênero as hierarquias são unanimamente mantidas, e a subordinação da mulher é reforçada”. Compreendemos, a partir dos estudos de gênero e gerações, que a imagem das crianças sobre o quartel estava relacionada majoritariamente à figura masculina, devido à concepção cultural da profissão militar. Percebemos então a necessidade de desconstruir essa imagem cultural, pois atualmente, as mulheres estão inseridas nesse contexto.

Assim, em roda de conversa a professora questionou como poderíamos descobrir se esse projeto era mesmo uma exclusividade dos meninos e algumas ideias surgiram:

> -Vamos perguntar para as pessoas da escola se elas sabem. (Maria Luiza)
> -Telefona lá no quartel e pergunta. (Leonardo)
> -Vamos visitar o quartel e a gente vê. (Sofia) (Diário de campo da professora, 2016).

Conjuntamente com as crianças, definiram executar naquele momento a sugestão da amiga Maria Luiza de perguntar para as pessoas da escola o que sabiam sobre o assunto. Dessa forma, formaram um grupo com cinco crianças, voluntárias para essa atividade e cada um com uma função definida, duas repórteres, dois fotógrafos com a máquina fotográfica e um cinegrafista para filmar com o dispositivo móvel. Dez pessoas foram entrevistadas. Dessas, sete diziam não saber sobre as mulheres no quartel, e apenas três reconheceram a possibilidade da mulher no universo militar. Com essa premissa, outra ferramenta metodológica foi escolhida pelas crianças para essa questão de pesquisa: telefonar para o 13º BIB e solicitar a informação sobre a quantidade de mulheres incorporadas no batalhão. Foram informados que apenas dez mulheres faziam parte desse quartel. Já mais confiantes pela participação das mulheres no quartel, agendaram a visita ao 13º BIB, por ocasião da semana da pátria, para sondar a função das mulheres nas rotinas desse contexto. Observaram que lá as mulheres desenvolvem funções em cargos da saúde e administrativos. Nos dias que seguiram, entusiasmados, agendamos a visita da Tenente Tatiana na escola, para contar para o Infantil 5 sobre sua atuação profissional de dentista no Hos-

pital Geral de Curitiba(HGC) e fizeram uma entrevista com ela. Ela explicou que as mulheres podem entrar no quartel depois de concluírem um curso superior e realizarem uma prova escrita, num processo seletivo. Ela explicou ainda que, no quartel, faz tudo que os meninos fazem. Desde exercícios físicos, testes de sobrevivência, treinamento com armas, acampamentos na floresta e não é tratada diferente por ser mulher.

Com a confirmação da Tenente Tatiana sobre a entrada das meninas no exército, o projeto ficou ainda mais abrangente e encantador. As meninas da turma se sentiram valorizadas e pertencentes enfim a investigação iniciada.

Entenderam que a busca pela resposta a essa questão afetou as crianças acerca da imagem social de homem e mulher que elas detinham, alicerçadas em seus contextos familiares. A ideia de que a mulher é um ser frágil, com funções sociais relacionadas à maternidade, sensibilidade, delicadezas etc. e, ao contrário, a imagem do homem vinculada a força, coragem, violência, virilidade, etc. foram discutidas pelo grupo e subjetivamente alteradas no imaginário das crianças.

Retomaram a pergunta inicial e montaram novamente um texto coletivo com o que aprenderam com a Tenente Tatiana. Este texto, construído coletivamente com as crianças, representou a síntese da resposta para a questão 2 e afirmava: “Os meninos não são só do quartel. As meninas também são do quartel, depois da universidade. Elas podem ser sargento e tenente”.

A questão 3 - Como o soldado não se perde quando vai para a Floresta? surgiu do interesse de algumas crianças da turma, em uma situação de visita à Chácara Marista. Lá, a atividade daquele dia era encontrar o mapa do tesouro no meio das árvores. A atividade lúdica, organizada pela professora, para aproveitar o espaço da chácara, fez com que as crianças pensassem no assunto do projeto. Mais especificamente em como os soldados fazem para não se perderem na floresta. Depois de alguns momentos de conversa entre eles, algumas ideias surgiram:

> – Eles usam mapa, igual na chácara. (Marco Antônio).
> – Deve ter GPS igual no carro. (Nicolas).
> – Vai de dia daí dá pra ver. (Valentina).
> – Ele é inteligente, sabe onde é tudo. (Arthur).
> – Se ele perder é só usar o rádio de comunicação, é fácil. (Felipe).
> – Pergunte para nosso amigo soldado, ele sabe. (Isabela).
> - E como vamos perguntar para ele Isa? (Professora)
> - Escreve um bilhete. (Isabela)

Na escola a partir dessa conversa, o instrumento de investigação escolhido pela turma foi escrever um bilhete para os soldados, a fim de que revelassem como se orientavam quando em situação de campo. O aluno Felipe se encarregou de levar o bilhete para os soldados, já que morava na Vila Militar. No dia seguinte receberam a resposta do quartel: “Soldados do Infantil 5, na sexta feira, vamos visitar a sala de aula de vocês e contar como nos orientamos em campo”. (Diário de campo da professora, 2016).

Sexta-feira chegou e foram contagiados pela chegada de 10 soldados em

nossa sala, nove homens e uma mulher. Em roda de conversa, os soldados explicaram muito mais do que foi solicitado. Em uma linguagem acessível para as crianças contaram que existem quarteis no Brasil inteiro, que os soldados cuidam do Brasil, defendem o país na guerra e se precisar morrer, eles morrem para salvar todo mundo e que carregam a bandeira do Brasil do lado do coração. Sobre como se orientar na floresta, Aspirante Wardzinski, informou que não existem pontos de referências. Então, por essa dificuldade, os soldados aprendem a usar a bússola, um objeto que sempre aponta para a direção norte.

Nesse mesmo dia, foram convidados pelos soldados, a praticar orientação com a bússola. Assim, eles organizaram uma atividade que desenvolvem no quartel, espalhando algumas bandeiras (prismas) pela escola. Por meio das orientações da bússola e do mapa que confeccionaram, os grupos de crianças, acompanhados de um soldado, exploraram o espaço da escola para encontrar os objetos espalhados. Em ritmo de competição e muito entusiasmados, as crianças conversaram com os soldados, expuseram suas questões pessoais, suas investigações e com muita diversão os laços se estreitaram durante a atividade. Acreditamos que ambas as gerações, adultos e crianças, foram afetadas por essa experiência e concordamos com Corsaro (2011, p. 129) quando explica que “alguns elementos das culturas de pares afetam também as rotinas adulto – criança na família e em outras configurações culturais”.

Para finalizar a tarde e os exercícios de orientação que os soldados desenvolveram na escola, organizaram um piquenique de confraternização. Depois, em sala de aula, avaliaram a atividade e registraram, como texto coletivo, as impressões: “Os soldados usam a bússola para não se perderem na floresta. Existe o ponto de referência que é algum lugar para achar outro. O nome do que acha para treinar é prisma. O soldado inteligente nunca se perde na floresta. O soldado tem fé e faz oração”. (Diário de campo da Professora, 2016).

Muitas outras ações investigativas permearam o projeto ao longo do primeiro semestre letivo de 2016, na turma do Infantil 5. Muitos desdobramentos se deram ao longo do processo de investigar. Tudo regado à curiosidade, incentivo e disposição, elementos fundamentais para uma prática pedagógica que enfatiza a construção do conhecimento.

Ao observar esse relato, percebemos que no desenvolvimento da escuta sensível a professora reaprendeu com a criança como dar aula, confiou no que sua criança disse, acreditou na competência dela em formular hipóteses, em criar estratégias e organizou sua prática pedagógica de forma a conciliar o interesse da criança com o cumprimento do conteúdo curricular (que nesse caso, traduzia na metodologia de Projetos de investigação interdisciplinar).

A criança ocupou a centralidade do processo educacional. A professora se colocou no lugar de mediadora da criança nesse percurso do conhecimento. Assim, a Pedagogia da Escuta nos alerta que:

> Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados. Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improviso, pois, para esses educadores, as com-

> petências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; consequentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais. (SÁ, 2010, p. 68).

Compreender que a criança é um sujeito competente, criativo, detentora de um saber próprio de sua geração e de seu contexto social histórico e político faz com que o adulto, seja o professor ou outra pessoa de seu convívio, reformule a imagem cultural de infância, de produção de conhecimento e de cultura. Não se trata apenas de permitir que a criança fale, mas de se deixar afetar e transformar (nos pensamentos, sentimentos e atitudes) pelo que a criança diz. Significa acreditar que a criança não é só capaz de reproduzir a cultura de outras categorias geracionais, mas ela as re interpreta, ou como nos explica Corsaro (2011, p. 31) ela pratica a reprodução interpretativa: "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."

A prática pedagógica pautada em projetos de investigação nos faz pensar acerca dessa reprodução interpretativa e da relação adulto e criança no contexto da pesquisa:

> Quando a pesquisa passa pela escola, os professores podem precisar ser, ou insistirem em ser, envolvidos e isso pode criar novos desequilíbrios de poder entre adultos e crianças que deverão ser resolvidos. Quando crianças pesquisadoras parecem estar impressionadas demais, por exemplo com as visões coletadas das autoridades, os adultos deveriam encorajá-las a serem mais críticas? E quem deveria ter o controle final sobre os dados e relatórios: as crianças, os adultos ou todos em conjunto? (ALDERSON, 2005, p. 435).

Tais questões permeiam as ações docentes. A postura adotada pelo professor reflete sua concepção de criança, de processo de ensino e aprendizagem e é decisiva na constituição da prática pedagógica investigativa.

Outrossim, a imaginação versus realidade, demonstrada pelas crianças no processo de investigação aqui relatado, especialmente das questões 1, 2 e 3, nos faz pensar sobre os "modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância [...]" (SARMENTO, 2005, p. 371). Entendemos que dentro da interseção do mundo imaginário e mundo real, típico da cultura da infância, há muitas possibilidades para a criança. A partir desse entendimento, podemos admitir que a criança estabelece outros princípios lógicos, que são deslocados da gramática adulta, possibilitando transitar entre o mundo simbólico (imaginário) e o mundo real, fundindo os tempos passado, presente e futuro "numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário" (SARMENTO, 2005, p. 375).

A lógica da criança não é, nesse sentido, ilógica, mas constitui a organização discursiva das culturas da infância. Ou seja, o trânsito entre esses dois mundos é uma característica peculiar da cultura da infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Todas as crianças têm capacidade de ensejar suas ações no mundo social, material e simbólico, em que vivem. Na escola, entretanto, de modo geral, essa capacidade é posta à prova, ignorada e subjulgada pela imposição da cultura adultocêntrica. Em grande parte, as práticas pedagógicas, pensadas e organizadas por adultos demonstram a valorização de alguns dos pressupostos biopsicológicos das crianças e para seu desenvolvimento, mas são limitadas quanto aos aspectos sociais da infância, rejeitando-as como atores sociais competentes. Quando a escola desenvolve "um trabalho de construção simbólica da infância, também ele enraizado em condições históricas complexas [...], que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 368), a criança fica à margem do processo ensino e aprendizagem.

No contexto educacional, essa conduta diz respeito à organização da escola, de suas práticas pedagógicas, seus tempos e espaços e aponta para a necessidade de re conceituar as infâncias, alterando a forma de percebê-las e de se relacionar com elas. Isso "impõe um trabalho de desconstrução de muitas das bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais" (SARMENTO, 2005, p. 374).

Felizmente, o relato de experiência da professora da turma do Infantil 5, de uma escola privada de Ponta Grossa – PR, revelou que uma prática pedagógica que considere a criança um sujeito competente, criativo e dono de um saber próprio de sua categoria geracional pode ser conduzida pelo professor, desde que o mesmo respeite a criança na sua individualidade e coloque-a na centralidade do processo escolar.

Como nos explica Piovezani (2016)

> Este tipo de conduta do professor o coloca como agente mediador do processo de ensino aprendizagem através de ações planejadas com intencionalidade onde a metodologia a ser proposta passa pelo centro de interesse das crianças. O professor mediador não impõe suas ideias e vontades, mas deixa-as fluir no grupo. Podemos denominar isto de currículo em movimento, mas que não se caracteriza pelo espontaneísmo. O que deve prevalecer é o interesse dos pequenos na elaboração de situações significativas de aprendizagem para o seu desenvolvimento global. A motivação em realizar ações é muito maior e com sentido real para as crianças.

Dessa forma, a prática pedagógica pautada em pedagogia de investigação interdisciplinar pressupõe que a criança é protagonista do processo de produção do conhecimento, pois elabora teorias, testa hipóteses e gerencia as ações da investigação.

De acordo com a professora da turma:

> Com este projeto, compreendemos que a participação ativa das crianças permite um novo significado dentro do processo ensino aprendizagem. Partimos do que é significativo e interessante para a criança. O professor não estabelece sozinho os caminhos para o aprender, o professor é apenas o mediador de conhecimentos. (Diário de campo da Professora, 2016)

Alargar o entendimento acerca das culturas infantis para conhecer os padrões ou regras que as constituem é um trabalho necessário a quem deseja se dedicar ao trabalho com as crianças e deve estar pautado em quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2004). A partir desses quatro eixos, as instituições escolares, enquanto lócus das culturas infantis, precisam organizar os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas que serão vivenciadas pelas crianças no cotidiano, nesse contexto.

O protagonismo infantil e a pedagogia da escuta parecem atender a esses quatro eixos e conduzem o professor a uma postura coerente com as especificidades das infâncias e a elaboração de práticas pedagógicas que se aproximem das crianças.

A partir das reflexões oportunizadas com esse relato de experiência, podemos afirmar que é importante que o professor da escola da infância construa, na formação inicial e continuada, uma identidade e saberes docentes a partir de um profundo conhecimento sobre os traços distintivos das culturas infantis, de olhar e escuta sensível e, de credibilidade na capacidade protagonista da criança, enquanto ator social. A partir disso, reafirmamos a necessidade de uma formação sólida, coerente, específica, capaz de transformar as práticas pedagógicas e a ação docente nas instituições de ensino que atendem crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade** [on line], maio-agosto, 2005. Acesso em maio de 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716007> ISSN 0101-7330

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero, idades e gerações. In: BRITTO DA MOTTA, A. (Org.) **Caderno CRH**. Dossiê: Gênero, idade, gerações – UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro Recursos Humanos, Salvador/BA, v.17, n. 42, set./dez. 2004, p. 349-355.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo et-

nográfico no contexto da creche. **Tese de doutorado**. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Braga: Portugal. 2010.

PIOVEZANI, Marcia Ionara Eichstadt. **O lúdico e a criança como protagonista do processo de ensino aprendizagem**. Publicado em BLOG, março de 2016. Acesso em maio de 2018. Disponível em: http://blog.andi.org.br/o-ludico-e-a--crianca-como-protagonista-do-processo-de-ensino-aprendizagem

SÁ, Sandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Paidéia**, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec: Belo Horizonte Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361-378.

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenilda Cordeiro de Macêdo
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB
lenildauepb@gmail.com

INTRODUÇÃO

O século XX, a partir de sua segunda metade, revelou-se promissor do ponto de vista dos discursos sobre as crianças. As grandes guerras mundiais foram fatores que impulsionaram o interesse da sociedade e a sua mobilização em prol dos direitos da criança, sobretudo a sua proteção, estando inclusos aí os direitos sociais, de educação e de participação. Essa visibilidade é fruto das profundas mudanças da sociedade nos âmbitos cultural, social e político. De seres sem voz, dependentes, protótipos do adulto, incompletos, passaram à categoria de cidadãos de direitos, adquirindo uma importância impar nas ciências humanas. A emergência dos estudos sobre a infância, como categoria social, ocorre nas últimas décadas do século XX. Dentro desse recente corpo de conhecimento, a infância tem sido compreendida como uma construção social e as crianças como atores sociais que produzem e reproduzem culturas. Esses marcos científicos delimitam, de certa forma, novas concepções e práticas, no tocante à infância, à criança e à educação infantil. A sociologia da infância, campo de estudos teóricos de origem francófona, e os estudos sobre a criança, de origem anglo-saxã, anunciam uma nova perspectiva com relação à infância e à criança, ressaltando a necessidade de dar voz a esses sujeitos, os quais sofreram um processo de ocultamento social e político sem precedentes na história.

Este artigo constitui-se de uma pesquisa desenvolvida em instituições de educação infantil da cidade de Campina Grande, PB. Buscamos analisar quais concepções de infância e criança permeiam o currículo e as práticas pedagógicas de professoras que atuam na educação infantil. Adotamos como aporte teórico-metodológico uma perspectiva crítica de análise e tomamos como base os estudos da sociologia da infância. A pesquisa em tela foi guiada pela seguinte questão: que concepções de infância e de criança permeiam a prática curricular das professoras que atuam em creches? Para tanto, organizamos este artigo em 5 sessões: Introdução; Referencial Teórico; Metodologia; Discussão e Análise dos dados, que está subdividida em dois tópicos: 1) Pra mim a infância é a melhor fase do ser humano, é a fase da inocência, é a fase do brincar, do explorar os espaços; 2) Pra mim a criança é um ser carente de tudo, porém é esperta, curiosa e inteligente; e, em seguida, apresentamos as Considerações Finais.

Apontamentos Sobre Infância e Criança na Perspectiva da Sociologia da Infância

A modernidade produziu/idealizou a infância e a criança através de discursos e práticas institucionalizantes (MACÊDO, 2014). Todavia, as crianças não corresponderam aos propósitos modernos, isso porque elas não são tábulas rasas, reagem às determinações históricas e influenciam a sociedade (SARMENTO, 2009). O discurso da desqualificação da criança produziu na sociedade uma espécie de sombra que nos impede de conceber a infância como uma categoria social que produz conhecimento/cultura e a criança como um sujeito ativo que é influenciado e influencia o meio sociocultural em que vive.

É inegável a importância do pensamento moderno, no tocante à infância e à criança. Foi nesse momento da história da humanidade que a criança foi desencantada, a infância passou a ser vista como uma fase da vida. No entanto, as teorias que trataram da educação dessa geração produziram um discurso negativo sobre a mesma, criando as condições para a constituição da ideologia de criança como menor e incapaz, termos utilizados largamente nos textos jurídicos.

A condição infantil não representava nada no presente, era um projeto humano; portanto, a filosofia e as teorias da educação conceberam a educação da criança como uma forma de adestramento e, posteriormente, com Rousseau, uma educação que moldaria o futuro cidadão do Estado. Nesse sentido, não se levou em consideração o sujeito em si, sua capacidade de pensar e agir de forma deliberada. As perspectivas em curso não levavam em consideração que as crianças, independentemente de nossa vontade, são sujeitos que refletem sobre a realidade e, apesar de serem influenciadas pelas instituições e estruturas, também, de forma dialética, as influenciam.

A partir da segunda metade do século XX, no campo científico, construíram-se conhecimentos sobre a criança, que influenciaram as representações sobre as mesmas, ao ressaltarem a ação mental desses sujeitos no processo de apreensão da realidade. Surgiram também movimentos sociais em prol da proteção e reconhecimento das crianças como seres em desenvolvimento, vulneráveis, que precisam de proteção integral por parte do Estado, da família e da sociedade em geral. Um dos documentos que marca esse divisor de águas é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança[57] (1989), que promoveu certa pressão sobre o reconhecimento do estatuto social e político desses indivíduos. Nessa carta, as crianças passam a gozar, também, dos direitos à participação, sendo conferida a elas certa autonomia para que tomem parte em decisões que as afetam (ALDERSON, 2005). Esse documento internacional impactou a legislação dos países no mundo ocidental a partir da segunda metade do século XX.

57 A preocupação internacional em assegurar os direitos das crianças e adolescentes tem inicio, de fato na 2ª década do século XX, quando da elaboração da Declaração de Genebra em 1924. Em 1946 a ONU criou uma agência específica para a Criança, a UNESCO; em 1946 a ONU cria o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – o UNICEF; em 1959 aprova-se na Assembleia Geral da ONU a Declaração dos Direitos da Criança; em 1979 proclama-se o Ano Internacional da Criança; em 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela ONU e aberta a subscrição e ratificação pelos países membros; em 1990 aprova-se, no Brasil a Lei 8069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A Carta da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989) despontou, internacionalmente e nacionalmente, como matriz de novos interesses e concepções inéditas de infância e de criança como sujeito de direitos. Esse documento impactou a legislação dos países no mundo ocidental a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, em 1988, a Constituição Federal referendou a criança como sujeito de direitos e, posteriormente, foi aprovada a Lei 8069/90, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Importante destacar que o movimento político em prol dos direitos da criança tem uma relação direta e interdependente com o campo das ciências sociais e humanas. Isso porque tem havido certa interlocução entre a esfera pública estatal e a academia, na qual têm se difundido concepções e práticas que afirmam a criança como sujeito, cidadã de direitos. Essas concepções têm sido relevantes, pois fomentam novos valores, concepções, atitudes e práticas pedagógico-curriculares na educação infantil.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova perspectiva, no tocante à criança pequena, conferindo-lhe o status de sujeito de direitos. Em face disso, a sociedade civil, o poder público e a família têm a obrigação de respeitar e garantir os seus direitos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 227). A partir dessa decisão legal, a criança adquire a condição de cidadã em desenvolvimento, sendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade (art. 208, inciso IV). Tal princípio legal dispõe sobre a educação infantil como um direito social da criança e sobre a obrigação do Estado em ofertá-la, sendo da competência dos municípios, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados, a sua oferta (art. 30; IV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei nº 9394/96), reafirma o disposto na Constituição Federal ao regulamentar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e social, complementando a ação da família. A função primordial da educação infantil passa a ser o cuidar/educar de forma integrada, o que demanda, entre outras decisões, para que ocorra a garantia dos direitos de milhares de crianças brasileiras de zero a cinco anos, políticas públicas e práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação do acesso e o atendimento com qualidade.

No campo científico, uma das bases teóricas mais férteis sobre a criança e a infância é a psicologia sócio histórica (VIGOTSKY, 2007; WALLON, 1995). Suas teorias defendem que o sujeito se constitui a partir de uma relação dialética com o outro, sendo um processo constituinte e constituído permanentemente no social. As crianças se apropriam dos significados sociais, apreendidos junto aos adultos e seus pares e produzem sentidos particulares. Ou seja, no ato discursivo com o outro, ela apreende os significados culturais, os internaliza, tornando singular aquilo que é plural/social. Esse processo de reprodução de significados e produção de sentidos implica, portanto, em produção cultural (PINO, 2005; VIGOTSKY, 2007).

Outra perspectiva que permeia as análises sobre a infância e a criança é a da

sociologia da infância, a qual defende a infância como uma construção social e as crianças como atores sociais que produzem e reproduzem cultura (QWORTRUP, 2011, SARMENTO, 2009, CORSARO, 2011). A produção de cultura pela criança depende sempre do outro, do social. Ao internalizar os significados culturais, ela reinterpreta-os, produz sentidos novos, singulares, sendo autora nessa relação, constituindo-se no conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). A criança é autora/produtora de culturas infantis. A psicologia social e a sociologia da infância dialogam no sentido de dar visibilidade às ações das crianças e da infância, categoria social marginalizada ao longo da história.

Esses marcos jurídicos e científicos delimitam, de certa forma, novas concepções e práticas sobre a infância, a criança e a educação infantil. A garantia dos direitos das crianças pressupõe a consolidação de práticas curriculares que valorizem suas vozes, suas linguagens, seus jeitos de ser e estar no mundo. Todavia, a prática de falar às crianças e não com elas é culturalmente instituída, sempre foi assim, criança não pode falar porque é *in-fans*. A palavra infância traz esse ranço da ausência – aquele que não fala, não sabe, sendo categorizada como menor. A sociologia da infância (SARMENTO, 2009, CORSARO, 2011) anuncia uma nova perspectiva com relação à infância e à criança, ressaltando a necessidade de dar voz a esses sujeitos, os quais sofreram um processo de ocultamento social e político sem precedentes na história, tendo sido reservados a eles o status da subalternidade.

METODOLOGIA

O nosso estudo é de natureza qualitativa. Foi realizado em 9 creches municipais da cidade de Campina Grande, no período de setembro de 2015 a março de 2016. Elegemos, como técnicas de produção dos dados, um questionário socioacadêmico, contendo 10 questões objetivas e 4 subjetivas e entrevistas semiestruturadas com professoras que atendem crianças de zero a cinco anos de idade. Os questionários foram respondidos por 65 professoras: 26 que atuam no berçário, 21 no maternal e 18 na pré-escola. Os dados foram analisados a partir da estatística simples e da análise de conteúdo. Quanto às entrevistas, participaram 30 professoras (10 do berçário, 14 do maternal e 6 da pré-escola), que foram escolhidas segundo os seguintes critérios: possuir formação em nível superior e ter participado da elaboração da proposta pedagógica da instituição na qual atuam. Os dados das entrevistas foram analisados sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (2016). Especificamente neste artigo, estaremos expondo os resultados das entrevistas realizadas com 14 professoras do maternal, sobre as categorias de infância e criança.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

Pra mim a infância é a melhor fase do ser humano: é a fase da inocência, é a fase do brincar, do explorar os espaços.

Solicitamos às professoras que falassem o que pensam sobre a infância. A

partir da análise das entrevistas, foi possível perceber que a concepção de infância evidenciada nas falas é, para 61% das entrevistadas, relacionada à ideia de base, fase ou etapa da vida, como podemos confirmar nas falas abaixo:

> A infância é uma fase importante da criança, né? É a base pra o desenvolvimento de um adulto, né? Ela tem que ser bem alicerçada, bem orientada, cuidada. Por que o adulto depende de sua infância. De como ela é trabalhada. (C2P2/2015) [...] acho que é a etapa melhor das nossas vidas. (C2P3/2015); Infância (pausa) eu acho que é uma das melhores etapas da vida [...]. (C4P4/2015); acredito que a infância seja a base pra tudo, à base pra personalidade, pra novos conhecimentos, maturidade. Enfim, é na infância que a gente procede tudo pra personalidade de um adulto. (C7[58]P1/2015)

Essa concepção de infância como fase ou etapa da vida é uma visão biologista, discurso predominante da psicologia do desenvolvimento, que vê a infância do ponto de vista naturalista universal, sendo uma fase a ser superada e não vivida. Para Ariès (1981), até o final do século XVI, o sentimento de infância se fazia ausente na sociedade, sendo esta vista como uma etapa biológica, compreendida apenas como o tempo que ia desde o nascimento até o momento em que a criança tinha condições físicas e biológicas de se manter. A concepção de infância na atualidade ainda é encarada como tempo de preparação para a vida adulta e a criança é vista como projeto de futuro. A infância, para as professoras, se apresenta como algo natural, uma etapa a ser ultrapassada. Isso porque a infância não é percebida como categoria social, atravessada por determinações históricas, sociais e culturais. As profissionais não percebem esses sujeitos como produtos e produtores de cultura, inseridos no contexto social, conforme é apresentado nos estudos da sociologia da infância (SARMENTO, 2009, CORSARO, 2011).

A infância, segundo a perspectiva da SI, é reconhecida como uma construção social, pois se entende que ela é construída na e pela sociedade. Desde o nascimento, o bebê indaga sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesmo, trilha por diversas culturas, sendo produzido e reprodutor de culturas, diferentemente da compreensão de que são meros receptores de cultura/conhecimento.

A infância foi/é evocada também como uma etapa de transição para a vida adulta, uma concepção biológica que não percebe a criança como categoria social (SARMENTO, 2009). É uma visão naturalista e universalista de infância. De acordo com Ariès (1981), até o final do século XVII, o sentimento de infância se fazia ausente na sociedade e esta era considerada como etapa biológica.

> A infância, eu acredito que é principalmente o momento, um privilegiado, assim, de aprendizagem, de... muito desenvolvimento da criança, onde ela desenvolve as principais habilidades que ela a vai ter, assim, pra o resto da vida. Então é o momento privilegiado da vida, de aprendizado. (C2P7/2015); Pra mim a infância é a melhor fase do ser huma-

58 Para não expor a identidade das professoras e das instituições codificamos da seguinte forma: as instituições, utilizando a numeração de 1 a 9 e as professoras, das 9 instituições, também foram codificadas de 0 a 9. Ex: C 1P4, 2015 se refere a creche de número 2 e a professora 4 desta mesma instituição, além disto, acrescentamos o ano em que foi realizada a entrevista.

> no, é aquela fase das descobertas, é a fase da inocência, é a fase do brincar, do explorar os espaços. (C5P6/2015).

Constatamos uma diferenciação nos discursos das professoras que atuam no berçário, para além da concepção de infância como fase/etapa da vida. Algumas professoras entrevistadas percebem a infância a partir de uma visão romântica de amor e carinho, conforme está expresso no fragmento de fala abaixo:

> Eu acredito que assim, que a infância é a parte principal do desenvolvimento pra se formar adulto, né? (C3P4/2015); Infância é... São os primeiros meses de vida, não é? Os primeiros anos, os primeiros passos, que pra eles são muito importantes, certo? Eu acho que a infância, a.. a vida adulta depende muita de uma infância bem... bem preparada. (C2P4/2015).

Observamos que a concepção de infância é representada de forma idealizada/romântica, como melhor fase da vida, de privilégios e de descobertas. Superar essa visão romântica implica em reconhecer a criança como um sujeito ativo, curioso, com direitos e necessidades que precisam ser supridas, tanto no ambiente familiar como na creche. Desde o nascimento, o bebê constrói uma forma de se comunicar com os adultos, seja por meio do choro, do sorriso ou do gesto. Sendo assim, o profissional de educação que lida com os bebês precisa reconhecê-los como seres ativos, que aprendem e se desenvolvem com a ajuda dos pares e dos adultos e em interação com a cultura. A infância é uma construção social da modernidade marcada histórica e culturalmente. Todos os indivíduos que nascem passam pela geração denominada, pela modernidade, de infância, sendo que os sujeitos dessa geração sofrem as marcas da cultura em que estão inseridos e também deixam suas marcas (SARMENTO, 2009).

O brincar/lúdico foi outro aspecto evidenciado nos discursos das professoras sobre a infância: 20,7% das professoras consideram a infância como tempo de brincar.

> A infância me deixa ver. São tantas coisas que a gente pensa sobre ela. Uma das principais é que a infância a gente sempre pensa ao mesmo tempo em brincar. Quando a gente pensa infância a gente só pensa em brincar. E nesse pensamento quando a gente pensa em brincar, ao mesmo tempo como professora, eu estou falando como professora e não com pensamento em criança. É além do brincar, a gente pensa ao mesmo tempo em educar com essas brincadeiras, entendeu? Tentando trazer propostas que mesmo eles brincando, eles cantando que essas vivências sejam transformadas em educação também. (C4P3/2015).

A infância é tempo de brincar, de desenhar e de fantasiar, o que de fato caracteriza a cultura infantil. A experiência profissional e o conhecimento produzido pelas professoras na prática com os bebês, bem como a formação inicial, são fatores importantes para elencarem a infância como tempo de brincar, do lúdico, da criatividade e da descoberta. Froebel reconhecia o brincar como forma de a criança expressar o mundo. Para esse teórico, segundo Arce (2002), a brinca-

deira deveria ser uma atividade importante e constante no cotidiano das crianças, pois essa era uma ótima oportunidade para o professor conhecê-las. Assim, Froebel elegeu a brincadeira e os brinquedos como norteadores da aprendizagem das crianças pequenas, respeitando sempre o desenvolvimento e a faixa etária de cada uma.

> Infância pra mim eu acho assim, que é a questão da criança brincar né? Trabalhar muito com ele assim o lúdico né? Porque a ludicidade é onde leva realmente a crer que a criança é criança, porque sem ludicidade não existe fase infantil né? (C1P2/2015); a infância é tudo de bom, é brincar, é correr, é se divertir é curtir, acho que é tudo de bom. Melhor fase que o ser humano pode ter é a infância. (C5P5/2015).

Quando a infância é entendida como uma fase de brincadeira, de diversão, de descoberta e de criatividade, percebemos que as professoras elencam as culturas infantis e consideram que as crianças têm seu lugar na sociedade, que não reproduzem apenas a cultura dos adultos, mas são também capazes de produzir suas próprias culturas. Notamos, assim, uma visão positiva sobre a infância, e certo romantismo, também quando ressaltam que a infância é a melhor fase da vida, fase de inocência.

> Infância é desde a gestação até os 05 anos e se prolonga muito mais, porque tem o amadurecimento do psíquico da criança e do físico, então, a infância ela abrange muitas outras coisas. O brincar, desenvolver do corpo, a criatividade da criança, e tudo isso tem que ser respeitado (C6 P3/2015)

A sociologia da infância (SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011) define a geração “infância” como uma categoria da sociedade. Tais estudos apresentam uma nova concepção sobre as crianças, diferente da modernidade, nas quais eram vistas como indivíduos aculturados sem espaço na sociedade. A modernidade construiu uma ideia de criança como ser menor, passivo, porém as crianças não corresponderam aos propósitos modernos, isso porque elas não são tábulas rasas, reagem às determinações históricas e influenciam a sociedade (SARMENTO, 2009). A infância passa a ser percebida como construção social formada por um grupo geracional de crianças.

> A infância pra mim é você ter muitas coisas pra aprender e, ao mesmo tempo, você aprende brincando... liberdade, acho que infância deve ser liberdade vigiada, né? Pelos educadores, pelos pais, professores, cuidadores, mas que essa infância seja vigiada, orientada e ensinada, né? (C2P6/2015).

Observamos que as professoras ressaltam uma visão idealizada da infância, não a situam como grupo geracional desigual, diverso do ponto de vista social, étnico, racial e de gênero. E o brincar não é pensado, proposto como algo estruturante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) apontam o brincar e as

interações como os eixos estruturadores da educação infantil, isso porque o brincar e as interações são culturas infantis. São estratégias de ação das crianças para compreender e se comunicar com o mundo. A infância influencia a sociedade, porque produz e reproduz as culturas dos adultos. Elas modificam as estruturas, inclusive a escolar, tendo em vista que agem, atuam na escola, na sociedade. Sendo assim, os currículos escolares devem sofrer as influências das mesmas, inclusive as professoras, ao ressaltarem o brincar, a criatividade e o desenho estão caracterizando as culturas infantis.

Pra mim a criança é um ser carente de tudo, porém é esperta, curiosa e inteligente

No que se refere à concepção de criança, foi possível verificarmos que a mais evidenciada nas falas foi a de um ser carente. Para 38% das professoras, a criança é percebida como um ser carente, do ponto de vista econômico e afetivo

> Vejo as crianças como carentes em todas as condições [...]. (C6 P2//2015); [...] são crianças carentes, crianças às vezes sem pai, ás vezes sem mãe. Assim, elas vêm para creche mais com aquela? Como posso dizer? Aquela necessidade tanto na alimentação, como também da carência afetiva [...]. (C7P1/2015). As crianças aqui assim... como a gente trabalha num bairro que é mais carente, a gente ver assim... que a maioria não são bem cuidadas em casa, né? Mais assim, aqui elas têm todo um apoio, né? Assim, desenvolvimento delas, a gente ver que... assim, desde o inicio elas estão se desenvolvendo bem. Porque a gente faz um bom trabalho aqui, a da questão da linguagem, da motricidade, sabe? É assim, eu acho que aqui elas têm um bom atendimento na creche (C2P3/2015). São crianças assim, que tem problemas, outras... não deixam de ter, mas elas são assim, crianças que a gente sente muita vontade assim...que a gente tem é.. participação delas no trabalho né? Delas, crianças que vem com problemas, mas quando chega aqui a gente já...distrai elas com as coisas assim, com os brinquedos, com problemas mesmo, de casa que elas trazem (...) (C7P3/2015).

As professoras percebem que as crianças são fortemente marcadas e influenciadas pelas condições sociais, quando relatam a carência do bairro ou a falta de atenção da família. As professoras são conhecedoras de que as crianças são seres sociais marcados fortemente pelas histórias de vida, ou seja, pelas condições de vida material. Não falaram nesses termos, mas ficou implícito em suas falas.

> Olha. Aqui na creche, a gente... tem crianças... é porque, é um bairro de periferia né? Assim... aí a gente tem crianças de várias... né? Tem crianças que são bem carentes né? Doentinhas, mal alimentadas, tem outras que não, tem outras que são bem cuidadas, bem alimentadas, as crianças... mais ou menos isso. (C2P4/2015); Elas são tímidas em quase sua maioria, são crianças frágeis, a... a higiene delas ainda é precária a higiene física é precária, mas elas tem bons hábitos como por exemplo: serem carinhosas, pedem desculpas, cumpri os combinados que a professora fala durante o dia. (C3P9/2015)

As professoras estão corretas ao reconhecerem que as crianças sofrem as marcas da desigualdade social, 33,3% evidenciaram isso, porém as crianças precisam ser reconhecidas, também, pelo status de cidadãos de direitos, seres capazes de reproduzirem e produzirem culturas, atores sociais (SARMENTO, 2009). A tradição moderna nos acostumou a olhar a criança pelo que lhe falta e não pelo que ela é e pelo que pode tornar-se a partir da ação educativa e de cuidados empreendidos pelos professores/educadores nas instituições de educação infantil.

> Assim, a gente percebe muita... Não é 'violência' a palavra, elas são muito agressivas, é... Elas são difíceis, são crianças difíceis de lidar, elas gostam muito de conflitos, assim, entre elas mesmas. (C3P4/2015).

A professora percebe os conflitos existentes entre as crianças de maneira negativa. Os conflitos fazem parte da cultura infantil, pois, durante as brincadeiras ou nas situações diversas no âmbito da creche ou não, as crianças negociam, estabelecem regras entre seus pares, por isso, muitas vezes, essas relações não são pacatas, as crianças reproduzem o que vivenciam junto aos adultos; portanto, existem relações de poder entre os pares. "(...) estas relações, em geral, não são tranquilas, ordenadas, há formas de poder estabelecidas que se exacerbam entre os pares em um ambiente onde estão presentes carências diversas de objetos, brinquedos e cerceamento da liberdade de ação" (MACÊDO, 2014, p. 135).

Para 23% das professoras, as crianças são consideradas ativas, participativas, criativas, espertas, inteligentes e que aprendem muito nas brincadeiras na creche, conforme está expresso no fragmento de fala abaixo:

> [...], porém, com uma vivencia rica onde sendo exploradas nesses aspectos surpreende em sua interação e conhecimento. (C6P2/2015) [...] [...] eu me identifico muito que faz 20 anos que trabalho pra educação infantil e tem a questão assim... de você primeiro se identificar com o que você faz você gostar, e você saber o que é a criança, a criança... você entender a criança no intimo dela, criança tem seus direitos e também a gente pode dizer que tem o dever, né? A criança aprende, ela brincando a gente escuta muito aqui... Ah! A creche é só pra brincar, mas o que significa brincadeira na creche? Será que essa criança não aprende? É o psicomotor, desenvolvimento do corpo, são as habilidades que ela desenvolve aqui na creche, e que... é... a criança daqui ela tem todo nosso respeito, todo nosso carinho e o cuidado também, porque o educar e o cuidar eles tem que andar na mesma linha de pensamentos. (C6P3/2015)

Essas profissionais reconhecem que as crianças aprendem, tem conhecimentos, interagem e aprendem brincando. É uma concepção afirmativa, diferente da ideia moderna de criança como ser incompleto, protótipo do adulto. É importante compreender que os contextos sociais em que a criança nasce e se desenvolve, a exemplo da família e da escola são estruturados e neles elas aprendem regras, normas, conhecimentos e valores se constituindo como pessoas a partir da in-

teração com os adultos e entre pares de forma ativa. Como atores sociais, elas provocam mudanças nessas estruturas e produzem outros sentidos e valores, ou seja, elas produzem culturas. Portanto, não há educação sem a participação e atuação/ ação das crianças.

> [...] Pelo menos a minha turma eu percebo que são crianças inteligentes, elas são muito inteligentes, apesar de serem crianças que moram e convivem com um índice de muita carência, mas são crianças inteligentes, bem ativas e..., assim, pelo menos a minha turma quando a gente conta historinhas eles prestam muita atenção, eles param para ouvir e participam muito, Sabe? Com dois anos e pouco já conhecem os nomes de todos os coleguinhas. A gente conta história e pergunta o nome dos personagens e eles dizem. São crianças bem ativas mesmo; As crianças aqui da creche são inteligentes, são especiais, porque elas têm oportunidades de viver situações que muitas outras crianças não têm elas são livres, elas brincam (...) (C3P8/2015); Como eu as percebo? Bom, as crianças aqui eu percebo muito assim, principalmente na questão do maternal que elas são crianças alegres, participativas (C2 P6/2015), (C5P2/2015).[...] Além de ser umas crianças muito espertas, elas são crianças que realmente vivenciam o mundo no qual elas vivem e elas conseguem absorver, elas conseguem refletir tudo o que a gente passa pra elas, elas absorvem. Eu vejo elas como crianças realmente criativas, e crianças, né? Que estão adaptadas ao meio ambiente né? O qual convivem. É são crianças né? Crianças, crianças mesmo, porque é igual em todo canto, né? Aqui é em qualquer canto é criança, só muda de endereço. Né isso? (C1 P2/2015).

As crianças, segundo a percepção das professoras, são vistas por si mesmas em suas singularidades, ao mesmo tempo em que sofrem as marcas culturais e históricas, portanto são diversas. As crianças foram adjetivadas como inteligentes, deslumbrantes, especiais, o que contradiz o discurso da desqualificação das crianças como mero protótipo do adulto. Essa concepção clássica de criança infelizmente ainda está presente na sociedade e produziu currículos escolares autoritários e centralizadores, que deixaram as crianças e suas culturas à sombra. Importante destacar que as crianças, mesmo sendo alvo do domínio e controle dos adultos, ou seja, mesmo sob o peso da estrutura, das regras, do social, elas reagem, são ativas no processo de pedagógico. Isto porque elas reproduzem, mas, também, ou, sobretudo, reinterpretam as ordens e normas adultas, construindo sentidos e culturas no contexto em que estão inseridas, modificando-o, bem como modificando a própria sociedade, mesmo que não sejam reconhecidas por este feito.

Outro discurso evidenciado diz respeito à criança como ser integral, ou seja, para 20% das professoras entrevistadas, a criança é um ser integral que precisa de todos os cuidados:

> Um ser integral que precisa de... todos os cuidados, de todas as formas, de todas os lados. Tanto é... o pedagógico como o cuidar, por que o cuidar e o pedagógico é uma coisa só, né? O cuidar é pedagógico... é... é... tem que ser integral. Precisa de todas as facetas e cuidar de todas elas. (C8P2/2015).

Esta visão de criança como ser integral corrobora com o objetivo da LDB/96 que destaca a finalidade da educação infantil no Brasil, o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos afetivo, motor, cognitivo e social colocando ênfase na. indissociabilidade do cuidar/educar, sendo esta a função da educação infantil. O cuidar/educar passa pela condição de vulnerabilidade da criança, também destacada por outra professora:

> [...] Como eu as percebo? Bom, as crianças aqui eu percebo muito assim, principalmente na questão do maternal que elas são crianças alegres, participativas, mas também nós encontramos no meio de... sempre assim né? E em algumas um olha assim, é... temeroso né? Percebemos também insegurança em algumas, que isso nós sabemos que é normal, não só porque...aqui no pedregal, mas assim, aqui particularmente, por experiência de 19 anos de sala de aula, já passei por outras escolas e eu vejo, assim que, assim, pelo...a vivência delas, assim, diária em casa, com a família a gente ver um pouco de temor em algumas. (C5P2/2015).

Por fim, não só a capacidade de participar, de agir, mas a vulnerabilidade das crianças também é percebida por 10% das professoras, quando elas reafirmam a insegurança, a necessidade de afeto, de carinho e de cuidado das crianças A infância, enquanto fenômeno social faz parte do mundo e está exposta às contradições da estrutura social. A globalização da economia, a dependência econômica dos países do Sul em relação aos do Norte, a política neocolonialista dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento voltadas para a pequena infância, refletem direta ou indiretamente sobre a infância. “Todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre a vida das crianças como parte da sociedade e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior (QVORTRUP, 2011, p. 202). Sendo assim, ouvir as crianças, dar oportunidade para construírem e falarem de suas culturas, sentimentos, temores é muito importante e quebra toda uma tradição de prática pedagógica calcada no silencio das crianças e na autoridade dos professores.

As crianças são atores e autores na sociedade. Segundo Macêdo (2014), na sociologia da infância, “as crianças são concebidas como um grupo social, cidadãos com direitos e necessidades estruturalmente negligenciados” (p. 63). Portanto, notamos que a visão negativa sobre a criança do século XVII ainda se faz presente atualmente, uma visão de criança como ser incompleto, cujo papel da instituição educativa é moldar/modelar/normalizar. Pensamos que a perspectiva da sociologia da infância constitui-se um referencial importante para ser refletido junto as professoras visando a mudança de concepção sobre a infância e as crianças, tendo em vista os avanços nas ciências humanas e sociais. Ademais, atualmente existem campos de estudos consolidados sobre a infância e as crianças, sendo assim, não cabe mais práticas pedagógicas que visem apenas modelar/moldar a infância e as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, as professoras expressaram concepções diversas de infância, embora a que predominou tenha sido a infância como uma fase da vida. Apesar de as professoras ainda não perceberem a infância como uma construção social, compreendem que essa fase da vida é marcada pela brincadeira, que é uma cultura infantil. A criança é vista pelo olhar da carência, do afeto, pela sua incompletude, mas também como ser ativo, esperto, integral, que necessita de cuidado.

Buscamos conhecer as concepções das professoras sobre infância: 61% a veem como fase/etapa da vida, tempo de preparação para a vida futura, enquanto que 20,7% pensam a infância como tempo de brincar. Essa visão tem implicações fortes no planejamento e na prática. Ver a infância como tempo de superação e não de experiências e de vivências implica em um currículo preparatório, fechado, inflexível, um currículo em que a infância enquanto grupo geracional é atropelado, invisibilizado. O brincar, conforme os resultados, fica em segundo plano; se é uma fase de transição para a vida adulta, a infância fica suspensa, existe apenas como discurso. A infância é uma categoria social, atravessada por determinações históricas, sociais e culturais. Nesse caso, o brincar não faz parte do currículo, não é uma atividade pedagógica, ao contrário, é naturalizado. Não precisa de mediação e ou intervenção das professoras.

No que se refere à criança, as entrevistas revelaram que é percebida como ser carente; 38% das entrevistadas afirmam essa visão de carência, fragilidade. Porém, quando se reportam a essas carências, elas falam de carência econômica e afetiva, o que evidencia que as crianças são sujeitos marcados fortemente pelas determinações históricas e sociais. As professoras não compreendem que essa carência é fruto das determinações sociais. Que currículo emerge dessa concepção de criança? Um currículo compensatório, preparatório. Porém, 23% ressaltam que as crianças são inteligentes, ativas, participativas. É uma visão positiva, afirmativa das crianças, sujeitos históricos, produtores e produtos da cultura. Sendo ativas, participativas, isto implica dizer que a criança é protagonista do processo. O currículo nessa perspectiva deve ser propositivo, não impositivo, deve dialogar com as necessidades e singularidades das crianças. Um currículo no qual a criança é agente, ator e autor é um currículo pensado com as crianças e não para as crianças. Nesse caso, não é fechado, inflexível; é dialogado, elaborado com as crianças.

Entendemos que se faz necessário vencer esse paradigma de criança como ser incompleto e encará-la como sujeito histórico, produtor e produto da cultura e, portanto, autor e ator no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, é importante perceber que no maternal os bebês produzem e reproduzem cultura, que se modificam e modificam o meio no qual estão inseridos; portanto, as propostas pedagógicas precisam considerar a criança como centro do processo, sendo que o ponto de partida de todo planejamento e prática pedagógica na educação infantil deve ser a criança, suas vozes, interesses, culturas.

O ponto de vista da criança tem sido o foco de várias áreas das ciências

humanas e sociais e tal perspectiva de análise tem corroborado para mudar as representações e discursos sobre a infância e a criança na contemporaneidade. Através de um diálogo interdisciplinar, a filosofia, a antropologia, a sociologia da infância e a psicologia sócio histórica têm produzido conhecimentos e, consequentemente, representações e imagens sociais sobre a infância, as quais são vistas como uma construção social e as crianças como atores sociais plenos, produtos e produtores de cultura. Neste sentido, está se consolidando, também, uma nova interpretação do conceito de educação, que passa a ser entendida não apenas como uma ação de moldagem de um sujeito sobre o outro, mas, sobretudo, como resultado da interação dos sujeitos infantis, as crianças, sobre e com o meio social que as circunda.

Em face do exposto, concluímos que a concepção de infância como tempo de superação e não de experiências e de vivências e da criança como ser carente/incompleto implica em um currículo preparatório, fechado, inflexível, um currículo em que a infância enquanto grupo geracional é invisibilizado. Já a concepção de infância como tempo de brincar e de criança como ser ativo/inteligente contribui para um currículo pensado com as crianças e não para as crianças. Sendo assim, consideramos importante uma proposta curricular na qual todas estas questões sejam pautadas: a diversidade, a vulnerabilidade, as culturas das crianças, a curiosidade, a criatividade, o afeto, os contextos familiares, dentre outras questões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federal de 1988. Brasília**: Senado Federal, 1988.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. CNE/MEC, 2010.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Assembleia Geral das Nações Unidas, Genebra, 20 de novembro de 1989.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011
MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2014, 237f.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como fenômeno social.** Revista Proposições, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências.

In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** 2. ed. Petrópolis: [s.n.], 2009. p. 17-39.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

FILMES E CULTURAS: COMPREENSÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenira Haddad
Universidade Federal de Alagoas
lenirahaddad@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta a descrição e os resultados parciais da pesquisa[59] "Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação" que está em fase final de análise. Trata-se de uma réplica da pesquisa realizada por Jytte Juul Jensen que se utilizou de uma metodologia visual inovadora para alçar compreensões de como pedagogos[60] ou outro grupo de profissionais entendem a natureza de seu trabalho e definem características de suas práticas que são difíceis de serem comunicadas e nomeadas. Trata-se do *Sophos*, desenvolvida por duas pesquisadoras dinamarquesas (Hansen; Jensen, 2004), no contexto de uma pesquisa europeia *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions,* coordenada por Claire Cameron e Peter Moss no período de 2001 a 2005 (CAMERON; MOSS, 2007). O *Sophos* foi utilizado em duas partes do referido projeto: a primeira voltada ao cuidado com idosos e a segunda voltada ao cuidado e educação de crianças pequenas. O desenvolvimento da segunda parte da pesquisa gerou a edição de três filmes de 30 minutos, do cotidiano da prática pedagógica de uma instituição de educação infantil de três países: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Posteriormente, em 2008, Jensen (2011) utilizou esses filmes em uma pesquisa financiada pelo Sindicato dos pedagogos de crianças e jovens – BUPL (Danish Union of Early Childhood and Youth Educators), com o objetivo de analisar as compreensões de valores básicos dos pedagogos da prática pedagógica dinamarquesa.

Tomei contato com o método SOPHOS ainda no contexto do projeto *Care Work in Europe,* em duas ocasiões: quando o método foi apresentado por Jensen na 14ª Conferência Anual do EECERA (European Early Childhood Education Association) que ocorreu em Malta, em 2004, e quando os resultados da pesquisa foram apresentados no I Congresso Internacional Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas realizado na Universidade Mackenzie, em São Paulo em 2006, dando origem ao artigo "Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria" (JENSEN, 2007). Nessa ocasião, em que eu estava ingressando na Universidade Federal de Alagoas como professora efetiva do primeiro concurso para educação infantil, Jensen também realizou um seminário sobre o método Sophos para estudantes e pro-

59 Agradecemos ao CNPq e à FAPEAL pelo auxílio financeiro concedido para a realização dessa pesquisa.
60 Na Dinamarca, o profissional que atua diretamente com as crianças em instituições de educação infantil é o pedagogo, que difere do professor como categoria profissional que atua nas etapas posteriores da educação básica. Para mais informações consultar Dinamarca, 2006.

fessores do curso de Pedagogia. Nos dois eventos, Congresso no Mackenzie e seminário na UFAL, trechos dos filmes dos três países foram exibidos e discutidos pelos participantes em pequenos grupos, como uma forma de vivenciar brevemente o método que combina exibição dos filmes em grupos focais. Desde então, chamou-me a atenção as narrativas dos participantes que identificavam mais semelhanças nas três experiências europeias relativamente à realidade brasileira do que diferenças entre as práticas dos três países.

No contexto das atividades de pesquisa realizadas na UFAL, vinculadas às atividades do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), com sede na Fundação Carlos Chagas foi realizada a pesquisa "Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do professor de educação infantil" (2007-2014), em parceria com outras duas universidades federais: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tratou-se de um estudo interinstitucional e longitudinal que investiga as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre o trabalho do professor de Educação Infantil, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Nessa perspectiva, os estudantes de Pedagogia foram sujeitos da pesquisa na situação de ingressantes e de formandos.

A pesquisa abrangeu 347 estudantes do curso de Pedagogia de três universidades federais brasileiras, sendo 194 da UFAL, 91 da UFFS e 62 da UFMT. Entre outros instrumentos de pesquisa, os estudantes responderam a questões de associação livre, um questionário perfil e um questionário-carta sobre o trabalho do professor de Educação Infantil. Na tentativa de contemplar as temáticas que refletissem as tensões próprias desse campo, o principal instrumento de pesquisa adotado, o questionário-carta, foi composto de 28 questões abertas e fechadas, reunindo quatro grandes temas e uma síntese: a) **Escolha do curso e do campo profissional:** opção do curso, visão do outro sobre essa opção, escolha do campo profissional; b) **Imagem do trabalho**: relativo à motivação e satisfação e dificuldades; c) **Imagem do campo profissional e da profissão:** modelos de creche e de pré-escola e imagem da profissão, de acordo com o tipo de instituição; d) **Processos de profissionalização**: fontes de informação/aprendizagem, incluindo a dimensão gênero/maternidade, conteúdos da formação, tarefas e expectativas de desempenho do professor de educação infantil; e) **Síntese**: conselho a um candidato a ser professor de educação infantil (CORDEIRO; HADDAD, 2016).

Além disso, na perspectiva de apreender as representações sociais de trabalho do/a professor/a de EI, atenção especial foi dada ao formato das questões, na linha desenvolvida por nossos colegas da Universidade Aix-Marseille, na França. Assim, as questões de múltipla escolha (fechadas) do questionário apresentavam graus progressivos de complexidade: escolha livre; escolha hierarquizada; técnica de substituição e questionário de caracterização. No caso das questões abertas, as respostas foram submetidas à análise lexical com auxílio do software Alceste[61].

61 Analyse Lexicale par Contexte d´um Esemble de Segments de Texte

Apesar dos resultados confirmarem nossa hipótese inicial, ou seja, que a construção da identidade da profissão de professor/a de Educação Infantil é determinada pelo complexo de tensões que se foram construindo ao longo da história do atendimento institucionalizado à criança pequena, algo me incomodava no conjunto dessa pesquisa e se fazia objeto de reflexão quando comparado à pesquisa de Jensen. Enquanto o nosso questionário tinha 28 questões, a pesquisa de Jensen apresentava uma única questão aos sujeitos participantes da pesquisa: o que veio à mente ao assistir aos filmes? Enquanto os procedimentos de análise dos dados do questionário da nossa pesquisa eram muitos sofisticados, os resultados não eram tão ricos e surpreendentes quanto as narrativas geradas nas discussões sobre os filmes em grupos focais da pesquisa dinamarquesa. Em outras palavras, a participação dos sujeitos na indicação dos temas, na polarização das tensões era mínima. Se a educação infantil é um campo de conhecimento que guarda especificidades em relação a outras etapas da educação básica, o nosso questionário não permitia que essas especificidades fossem trocadas em miudo.

A pesquisa que tinha como tema as representações sociais do trabalho do/a professor/a de educação infantil", também foi replicada para professores de educaçao infantil, sendo objeto de três pesquisas de mestrado (SANTOS, 2011; SIQUEIRA, 2011; CORREIA, 2012). Os resultados foram igualmente interessantes mas não me eram satisfatórios em termos da explicitação de repertório de práticas e opiniões sobre essas.

Tudo isso me levou ao desejo de realizar uma réplica da pesquisa de Jensen para investigar se tinha sentido essa minha inquietação, mas esse desejo demorou ainda alguns anos para ser concretizado. Em 2011, por ocasião do meu estágio pós-doutoral na França, na Universidade Aix-Marseille, tomei conhecimento da segunda pesquisa de Jensen, financiada pelo sindicato (BUPL) que teve início em 2008. Em sua passagem pelo Brasil em 2012, Jensen apresentou o resultado desse estudo no Seminário de Educação 2012 (SemiEdu), em Cuiabá, MT e novamente na UFAL no contexto do Projeto Docência na Educação Infantil que eu coordenava junto ao MEC. Tanto na conferência em Cuiabá quanto na UFAL, a pesquisadora usou o mesmo procedimento de exibição de trechos dos filmes, seguido de discussão em pequenos grupos e, mais uma vez, chamou-me a atenção o fato de que as diferenças entre as experiências exibidas nos filmes (Dinamarca, Hungria e Inglaterra) eram minimizadas em detrimento do grande distanciamento da realidade brasileira em relação às experiências estrangeiras. Essa constatação me levou a conclusão da não necessidade de três experiências distintas para uma possível versão da pesquisa no Brasil. A experiência da Dinamarca seria suficiente para desencadear o estranhamento necessário para a explicitação de ideais e valores centrais ao que se considera boas práticas pedagógicas de educação infantil.

Em meio ao intercâmbio de ideias com Jytte Juul Jensen nessa visita ao Brasil, em 2012 delineamos um projeto para essa pesquisa que ora apresento, voltado a investigar as compreensões da prática pedagógica em educação infantil a partir de experiências videogravadas. Jensen aceitou o convite para ser colaboradora do projeto, orientando-nos quanto à utilização do *Sophos*, um complexo método

de observação de filme que pressupõe um esquema de observação fenomenológica de segunda ordem. A seguir será apresentada a pesquisa "Compreensões da prática pedagógica em educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação" que deu origem a esse texto, sua fonte de inspiração, os procedimentos de geração de dados e os resultados preliminares, colocado acento no poder do método.

A PESQUISA ORIGINAL

A pesquisa empírica "Compreensões da prática pedagógica dinamarquesa", é um estudo qualitativo cujos dados foram gerados a partir de um método que combina grupos focais e exibição de filmes sobre o cotidiano e a prática pedagógica de educação infantil em centros de EI de três países: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Esse método, denominado *SOPHOS – Second Order Phenomenological Observation Scheme* –Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem (HANSEN; JENSEN, 2004), indica que o foco não está nos filmes, mas nas discussões que estes desencadeiam aos que os assistem, portanto, nas observações de segunda ordem. Assim, o pesquisador que se utiliza do *Sophos* estará observando pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada. Uma única questão é colocada: para os observadores: *o que você pensa quando você assiste os filmes?* As discussões provocadas pelos filmes nos grupos focais de observadores são gravadas e transcritas, fornecendo assim os dados para análise. Os observadores são pedagogos, professores de educação infantil e outros profissionais envolvidos no campo da educação infantil. As respostas dadas à pergunta aberta, ou seja, o que conversam e discutem a partir do que o filme provocou é o que torna possível investigar e criar uma imagem dos ideais e compreensões dos valores centrais da prática pedagógica. O pressuposto é que essa confrontação revela as concepções próprias dos observadores, ou seja, ideias e compreensões de valores que são centrais na prática pedagógica. Nessa perspectiva, consiste em um instrumento relevante tanto para pesquisas quanto para a formação. Na prática, o método se baseia no uso de videogravações da prática de uma determinada instituição, focalizando dois membros da equipe de professores, ou pedagogos, no caso da Dinamarca. Uma edição resultante, de aproximadamente 30 minutos, é mostrada para vários grupos focais, tanto no país onde a videogravação foi feita como nos demais países.

O método se inspira na clássica obra *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos,* de Tobin, Wu e Davidon (1989; 2008) que compara práticas de educação infantil em três países, com uso de videogravação. Embora o desenho da pesquisa deva muito a esse trabalho, os dois estudos diferem no seu escopo.

Sophos foca mais nos entendimentos dos observadores do que nas práticas documentadas nos filmes. Nesse sentido, não pretende revelar a essência da prática dos três países, mas entender a compreensão de observadores sobre o que está acontecendo. Quando os observadores falam sobre a prática que estão

vendo, eles nos dizem sobre seus entendimentos pessoais de como o trabalho de educação e cuidado da criança pequena é e deve ser, e os valores que têm e acreditam que influenciam esse trabalho. Dado que

> esses entendimentos moldam e são moldados pela prática atual e pelas condições sociais, Sophos também estuda a prática e as condições nas sociedades dos observadores. Assim, são os observadores os sujeitos reais da pesquisa e a pesquisa gera conhecimento sobre seus entendimentos e conhecimentos. (HANSEN; JENSEN, 2004, p. 3).

Para Jensen (2011, p. 143), o poder do método em gerar *insights* a entendimentos em parte decorre da sua "[...] forma estética – o imediatismo e o poder da mídia do filme – e em parte da natureza exótica dos dois filmes que mostram a prática estrangeira". Os filmes exercem um efeito sobre o outro, de modo que provocam dois tipos de resposta verbal: "por um lado, os telespectadores falam sobre o que veem nos filmes, e, por outro, eles falam sobre noções de como pedagogos, como uma profissão, devem agir idealmente na prática". Embora o foco da pesquisa não seja comparar as práticas em si, a utilização de filmes de práticas de outros países provoca uma discussão sobre os contrastes percebidos entre os três países, o que acaba revelando o que é uma boa prática pedagógica para os observadores.

Na pesquisa de Jensen os filmes foram exibidos para cinco grupos focais de pedagogos, de distintos centros de EI em diversas regiões geográficas. Outros grupos de informantes incluem docentes e acadêmicos do curso de Pedagogia. A discussão dos três filmes em cada grupo focal foi gravada e transcrita e essas transcrições compõem os dados empíricos primários.

A autora ressalta que o foco da pesquisa não é a prática pedagógica dos três países. A pesquisa não é um estudo transnacional, mas "um estudo de compreensões dinamarquesas de bom trabalho pedagógico usando filmes de prática de outros países (e também da Dinamarca) para provocar discussão e reflexão" (JENSEN, 2011, p. 143). A compreensão dos pedagogos dinamarqueses não necessariamente nos fala sobre a prática inglesa ou húngara, mas sobre como essas práticas são interpretadas sob o olhar dinamarquês. Ao ver a prática de outros países e a prática de seu próprio país, os pedagogos dinamarqueses formularam e articularam suas próprias visões de boa prática.

Refletindo sobre essas compreensões, a partir de inúmeras apresentações e discussões em vários pontos do país, a autora chegou a três conjuntos diferentes de lógica institucional, uma para cada país participante: a lógica da pré-escola, a lógica da casa/família e a lógica da infância. A lógica representa a racionalidade que geralmente dá sustentação à prática institucional do centro de educação infantil em cada país. Esses três conjuntos de lógicas são refletidos em áreas críticas tais como: metas e objetivos; tempo/ritmo/atmosfera; papel do pessoal; visão de criança; comunicação oral; e encontro entre crianças e adultos, formando uma estrutura de análise. Os pedagogos dinamarqueses viram a lógica institucional dinamarquesa como a *lógica da infância*, sustentada pela ideia que as crianças são especialistas em suas próprias vidas.

> O objetivo assumido por esta racionalidade é a aquisição de experiências das crianças e as experiências obtidas pelas crianças da maneira delas. O papel do profissional pressupõe o pedagogo que vê a criança como uma criança que brinca e participa. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de relações de respeito envolvendo comunicações dialógicas ('relações apreciativas'). O tempo, o ritmo e a atmosfera da vida cotidiana são caracterizados pela absorção em certas atividades, imprevisibilidade e humor (JENSEN, 2011, p. 146, tradução minha).

Em contraste, os observadores dinamarqueses identificaram uma *lógica pré-escolar* no filme inglês, dado que a racionalidade escolar está no controle da prática. As metas e os objetivos estão voltados a uma relação formal de ensino-aprendizagem. O papel do profissional é o do professor de pré-escola que vê as crianças como aprendizes. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de várias atividades alternadas, com os adultos dizendo à criança o que fazer, como a forma dominante de comunicação. O tempo, o ritmo e a atmosfera são caracterizados por muitas mudanças durante o dia, de uma atividade a outra, e um grande número de atividades envolvendo todo o grupo.

No filme húngaro, os observadores dinamarqueses encontraram uma *lógica institucional*, caracterizada pela boa vida familiar/em casa, cuja prática é modelada por uma imagem de boa família ou lar. O objetivo é a educação/criação (*upbringing*). O papel do profissional é o de *mãe* cuidadosa e de educador que vê a criança como frágil. O *encontro* entre as crianças e os adultos acontece por meio de adultos tomando iniciativa, e de diferentes atividades, e o tipo dominante de comunicação é a instrutiva. O tempo, o ritmo e a atmosfera são caracterizados pela regularidade, ordem e tranquilidade. Os observadores classificam a instituição como um universo altamente feminino.

Nesse quadro de referência cinco temas críticos foram analisados pela autora, dentre os que emergiram nos grupos focais. São eles: cotidiano; corporeidade (*kropslighed*); vida ao ar livre; relações criança-criança; e participação dos adultos. Não cabe neste artigo discorrer sobre essas análises, mas ressaltar o potencial dessa metodologia em iluminar valores básicos e compreensões da prática pedagógica na educação infantil.

A VERSÃO BRASILEIRA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida no Brasil é uma réplica da pesquisa original desenvolvida por Jensen (2011), envolveu a filmagem de práticas pedagógicas de educação infantil em dois países contrastantes: Brasil e Dinamarca e sua apresentação para grupos focais de diversos perfis: professores de educação infantil, especialistas, docentes e alunos do curso de Pedagogia. A opção por duas experiências contrastantes não foi casual. Também se apoia na abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961/2012). Parte-se do princípio que as experiências não familiares servem como inspiração ou provocação para os observadores, podendo acionar mecanismos gerais

de classificação e categorização assim como procedimentos de explicação reveladores de pontos de ancoragens das compreensões de prática pedagógica.

Foram produzidos dois filmes de 30 minutos cada em duas instituições de educação infantil, da Dinamarca e Brasil. A princípio foram objeto de videogravação situações específicas do cotidiano educacional tais como: afazeres de cunho diário (comer, vestir-se ou ser trocado, ir ao banheiro, dormir, lavar as mãos); situações de brincadeiras livres, iniciadas pelas crianças; situações de atividades estruturadas, planejadas pelo adulto. Após o encaminhamento do projeto ao Comitê de ética e sua aprovação, todos os envolvidos na pesquisa, instituição e observadores, foram convidados a preencher e assinar o TCLE.

Na Dinamarca a instituição escolhida foi um centro infantil situado na cidade de Aarhus, cidade natal de Jensen e onde exerceu toda sua vida profissional. A escolha dessa instituição se deu por reunir uma série de vantagens: atende crianças em idades integradas; a diretora tem conhecimento da pesquisa anterior da Jensen; há a presença de três pedagogos homens; uma das pedagogas é brasileira e poderia nos auxiliar na tradução do dinamarquês para o brasileiro; o espaço externo é amplo e variado. Na maioria dos centros e idades integradas, há turmas de idades mistas de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos nas mesmas salas. Para a realização da filmagem, era preciso decidir quem seriam os atores sociais principais e nesse caso, foram escolhidos dois pedagogos, uma pedagoga da turma de 0 a 3 anos e um pedagogo responsável pela turma de 3 a 6 anos. Assim, o cinegrafista tinha a incumbência de seguir esses dois pedagogos durante um dia. Decidimos também que a filmagem deveria acontecer durante o verão para não se distanciar muito do clima quente do nordeste brasileiro. A tomada de imagens foi feita pelo mesmo cinegrafista que produziu os três filmes da pesquisa original. Após a edição do filme foram colocadas legendas em português e inglês, pois o filme será disponibilizado on line após o término da pesquisa.

No Brasil, a instituição escolhida foi um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió e a escolha dessa instituição também se deu por alguns aspectos favoráveis: o enorme quintal onde as crianças brincam e muitas atividades são realizadas; a proposta de salas temáticas; o fato da instituição ser campo de estágio do curso de Pedagogia da UFAL e da equipe ter familiaridade com o trabalho da autora; e o fato da instituição ser auto-formadora. A tomada de imagem foi realizada por uma cinegrafista brasileira e legendas foram colocadas para facilitar a compreensão dos diálogos entre as crianças e a professora.

Após a edição, os filmes foram exibidos para as respectivas instituições para discussão e aprovação pelas equipes profissionais, em especial, aqueles que figuraram nos filmes. Com os dois filmes editados e aprovados, deu-se início a sua apresentação em grupos focais (GF).

Foram realizados 13 GF, sendo que dois foram pilotos, resultando num corpus formado por 11 grupos focais com os seguintes perfis: (2) estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL; (4) professores de centros de educação infantil, sendo um grupo de educadores de infância de Évora; (1) coordenadores pedagógicos de um centro de educação infantil; (2) estudantes em formação inicial, um do curso de Pedagogia da UFAL e do um do mestrado

profissional da Universidade de Évora; (2) acadêmicos especialistas, um no estado de Pernambuco e outro em São Paulo. Apesar de inúmeras tentativas, não foi possível a realização de grupos focais com pais e gestores municipais.

Todas as sessões de GF seguiram a seguinte sequência: explicação da pesquisa, leitura do TCLE, seguido das respectivas assinaturas, exibição dos dois filmes, breve intervalo, discussão mediada pela facilitadora. A duração total das sessões, incluindo todas as etapas, foi de 3 a 4 horas. Todas as sessões de GF foram videogravadas e depois transcritas. A transcrição procurou expressar a linguagem corporal capturada na videogravação de forma que as reações dos observadores fossem registradas. A codificação dos dados foi realizada a partir da leitura flutuante das discussões de cada grupo focal transcrito, em que se identificaram os temas que surgiram com mais frequência, e organizadas no programa NVivo 12 (Microsoft Windows) para posterior análise.

A pesquisa gerou um número significativo de opiniões, crenças e lógicas, permitindo identificar tendências e padrões de compreensão do que se refere a boas práticas pedagógicas da educação infantil.

RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

O uso de filmes para a geração de dados sobre compreensões da prática pedagógica, a partir de duas experiências contrastantes, Brasil e Dinamarca, resultou que muitas discussões girassem em torno do contraste entre os dois países. É possível dizer que o contraste tenha sido abordado de duas formas: uma contrapondo as experiências das instituições filmadas nos dois países, Dinamarca e Brasil, e outra contrapondo o que está posto no filme dinamarquês e a realidade vivida ou conhecida pelos participantes dos grupos focais. Em ambos os casos, as narrativas partem de um lugar. Esse lugar muitas vezes é a prática familiar tradicional padrão, dominante ou que até então figurou como a única referência; outras vezes esse lugar é o do debate atual proveniente das novas diretrizes e da literatura sinalizando para o que já deveria ter sido abandonado; outras vezes esse lugar é colocado como um sonho, algo muito distante, mas que faz sentido, portanto apresenta um desejo de realização mas que só daria certo para outro país, ou precisa de um programa especial de formação para ser viabilizado. Seja como for, tais narrativas definem a natureza e a complexidade do trabalho com a educação da criança pequena e perpassam, à luz das cenas assistidas, temas tão diversos como: acolhida da criança; ambiente (atmosfera); contato com a natureza; criança com deficiência; gênero; integração de idades; interação; letramento; organização do espaço/materiais/recursos; organização do trabalho pedagógico; papel/postura do adulto; perfil das crianças; período integral/parcial; quantidade de crianças; refeições/refeitório; roupas/farda; uso do espaço externo; violência, dentre outros. A análise desses temas discutidos pelos observadores gerou três diferentes abordagens à prática da educação infantil: uma que se refere à lógica da infância, frequentemente referenciada pelo filme dinamarquês; outra que se refere a um padrão dominante, que referimos aqui como uma lógica disciplinar adultocentrica (centrado no adulto e no conteú-

do a ser ensinado), e outra que aponta para marcos da mudança (ex: mudanças na organização dos espaços e autonomia da criança), frequentemente referenciada pelo filme brasileiro a qual referimos como uma abordagem mista.

A lógica da infância

A reação dos observadores brasileiros à prática dinamarquesa revelou o efeito exótico do filme, pela não familiaridade à maioria dos participantes da pesquisa. Uma das características que mais causou impacto foi para o que referimos como **ambiente/atmosfera**. O ambiente da instituição dinamarquesa foi associado a vários outros ambientes (casa, hotel, acampamento, comunidade, campo, família etc.), menos o de escola. Em quase todos os grupos focais a referência à casa e a um ambiente familiar foi constante, pela maneira como as **refeições** acontecem, *"o fato dos adultos e crianças comerem todos juntos num ambiente que não me parece aqueles refeitórios"* (GF11), uma proximidade maior entre adultos e crianças, enfim, um ambiente familiar da criança *"em que não há tantas formalidades"* (GF11), mas há afetividade e as relações são mais próximas. Um ambiente que permite uma **relação mais individualizada com a criança** e que só é possível pela **baixa razão adulto-criança** percebida no filme. É um espaço *"muito próximo daquilo que ela já tem dentro de casa"* (GF2), com referência ao **tipo de mobiliário**, mesa alta, cadeiras, sofá etc. e a forma como o espaço está configurado, o que facilita a transição da casa para a instituição e a ambientação da criança naquele espaço. Esse *"ambiente mais acolhedor com espaços diversificados* (GF9)*"* permite que as crianças possam circular mais à vontade e os pais possam conversar com os professores na chegada ou na saída. A **presença de membros familiares na instituição**, especialmente no momento da **acolhida** foi outra característica apontada em vários grupos focais. Interligada ao ambiente está a **integração de idades** e a forma como as crianças muito pequenas circulam entre os espaços. A autonomia, liberdade com que as crianças circulam pelos espaços internos e externos e situações que envolvem desafios ou riscos também foi um tema que suscitou muitas opiniões e reações diversas.

A lógica disciplinar ou escolar

A lógica disciplinar ou escolar refere-se ao padrão dominante, centrado no adulto e no conteúdo a ser ensinado, com muitos componentes de controle e vigilância e aparece como um contraponto à lógica da infância. Grande parte dos observadores brasileiros fez referência a uma prática que tem como foco a relação ensino-aprendizagem, orientada por conteúdos programados, porém sem que necessariamente haja ligação entre eles, como definiu a professora de uma escola do interior de Alagoas *"A gente trabalha pressionada por conteúdos ainda fatiados [...] número, letra, historinha [...] a realidade brasileira ainda é muito isso, de você trabalhar os conteúdos de forma separada e interagir pouco com a realidade"* (GF9). Nesse padrão, grande parte das atividades é organizada em sala de aula, com todas as crianças juntas, de forma que todas as crianças têm

que fazer a mesma coisa e ao mesmo tempo. Os horários são rígidos e pré-definidos. Os espaços são organizados com móveis do tipo mesas ou carteiras e cadeiras, com alfabeto disposto nas paredes e poucos materiais acessíveis às crianças. Há também menção à padronização de objetos de uso diário como copos e pratos de plásticos. Cabe ao professor dar o direcionamento para todas as atividades e situações. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de várias atividades alternadas, com os adultos dizendo à criança o que fazer, como a forma dominante de comunicação. A vivência ao ar livre e em contato com a natureza é restrita. As crianças não participam dos afazeres da vida diária, como se servir para as refeições, café da manhã, lanche e almoço.

A abordagem mista

A abordagem mista, frequentemente referida ao filme brasileiro, mostra avanços em relação ao padrão dominante – que pode ser ilustrada com a frase de uma professora do interior de Alagoas: *"Não vamos nem para a Dinamarca ainda. Maceió, que é aqui pertinho, a gente já sente uma pequena diferença em relação à nossa realidade aqui" (GF9)*, – mas também marcas da lógica disciplinar ou escolar As marcas da mudança foram identificadas especialmente na organização do espaço e na abordagem da professora para com as crianças. Quanto à primeira, a instituição filmada apresenta uma configuração de salas temáticas, sendo que as crianças circulam por elas e podem escolher o que fazer nesses espaços. A menção de que "a porta está aberta" e de que "a criança não precisa pedir para ir ao banheiro", sugere que a instituição encontra-se no caminho do "desemparedamento da infância"[62] e que este é um dos caminhos para alcançar a lógica da infância. Quanto à segunda, foi ressaltada a postura da professora que interage, dialoga e escuta as crianças; o conhecimento que tem das crianças e a visão positiva destas; o tom de voz e tranquilidade com que trata as crianças; e a autonomia oferecida às crianças. Da mesma forma que para com o filme dinamarquês, muitos observadores associaram esses avanços ao número reduzido de crianças por adulto. Outra característica dessa abordagem é a presença de um amplo parque, referido como quintal na instituição, e o fato das crianças parecerem serem felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada refere-se a uma réplica da pesquisa realizada por Jytte Juul Jensen que se utilizou de uma metodologia visual inovadora para alçar compreensões de como pedagogos ou outro grupo de profissionais que atuam diretamente com as crianças em instituições de educação infantil entendem a natureza de seu trabalho e definem características de suas práticas que são difíceis de serem comunicadas e nomeadas.

A versão brasileira da pesquisa evidenciou a qualidade e o poder desse mé-

62 Referência ao livro *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*, recém-lançado pelo Instituto Alana e disponível on line em https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf

todo inovador. A opção por trabalhar com contrastes, confrontando uma experiência tida como "típica" na rede pública de um município de Alagoas com uma instituição dinamarquesa, também tida como típica naquele país, colocou uma distância ao padrão de prática dominante, despertando a consciência dos participantes para outras possibilidades de compreensão da prática de cuidado e educação infantil. Partimos do princípio que o sistema de valores, crenças e atitudes dos observadores envolvidos seria perturbado no confronto com experiências contrastantes, podendo enriquecer o debate, propiciando uma discussão mais ampla, complexa e referenciada sobre compreensões da prática de cuidado e educação nos grupos focais. Podemos afirmar que isso aconteceu.

Há um ditado entre os antropólogos que se refere a *tornar o exótico familiar e o familiar exótico.* O filme dinamarquês, no caso, foi o fator exótico da pesquisa, que ao causar estranheza, estimulou um segundo nível de discurso reflexivo. Além disso, tem destaque o fator estético do filme, pois tal como o drama e a música, atinge todos os sentidos, e nesse sentido, provoca não apenas pensamentos, mas também sentimentos, positivos ou de desconforto.

Outra característica inovadora que se evidencia do método é o equilíbrio de poder entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. O pesquisador tem menos poder e controle em relação aos métodos tradicionais da pesquisa qualitativa. Não é o pesquisador quem elege os temas e elabora as questões. É a discussão no grupo focal disparada pelo conteúdo do filme que levanta as questões e define os temas. Nesse sentido há um empoderamento dos sujeitos participantes da pesquisa (observadores): profissionais da educação infantil (professores e gestores); acadêmicos especialistas; estudantes de graduação e pós-graduação etc. que emprestaram as suas vozes para interpretação, avaliação e crítica.

Por último, cabe acrescentar o potencial reflexivo do método ao oferecer aos participantes a chance de ser exposto a novas questões e perspectivas e dessa forma, ganhar novas compreensões sobre crenças e práticas que são tidas como certas (TOBIN et al, 1990).

REFERÊNCIAS

BANCHS. M. A. Representaciones sociales en proceso: su análisis através de grupos focales. MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015.

CORDEIRO, M. H.; HADDAD, L.; ANDRADE, D. B. S. F. Uma abordagem psicossocial ao estudo da docência na Educação Infantil: desafios conceituais e teórico-metodológicos. In: Romilda Teodora Ens; Lucia Villas Bôas; Adelina Novaes.

(Org.). **Formação de professores**: das políticas educativas à profissionalização docente. 1ed.Curitiba; São Paulo: Editora Champagnat/PUCPRess; Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 207-236.

DINAMARCA. The work of the Pedagogue: roles and tasks. Copenhague, BUPL, 2006. Disponível em http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7X4GBX/$file/The%20work%20of%20the%20pedagogue.pdf. Acesso em 14.06.2018

HADDAD, L.; JENSEN, J. J. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.
HADDAD, L. **Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió**. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. **A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice:** experiences using the Sophos Model in cross national studies. Londres, 2004.

JENSEN, J. J. "A Danish Perspective on Issues in Early Childhood Education and Care Policy." In: L. Miller et.al. **Sage Handbook of Early Childhood**. Sage: London, 2017a, p. 71-86

JENSEN, J.J. "Denmark – ECEC Workforce Profile." In: **Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and care in Europe**, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. 2017b. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

JENSEN, J. J. "The Danish pedagogue education." In **Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care**, edited by M. Vandenbroeck, M. Urban, and J. Peeters, 15-28. Hampshire: Routledge, 2016. p. 15-28.

JENSEN, J. J. "Understandings of Danish Pedagogical Practice". In: CAMERON, C.; MOSS, P. **Social Pedagogy and Working with Children and Young People**. Londres; Filadelfia: Jessica Kingsley, 2011. p. 141-157.

JENSEN, J. J. "Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria". In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P.; SAETA, Beatriz Regina P. (Org.). **Infância:** violência, instituições e políticas públicas. v. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2007. p. 97-107.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, Sage Publication, 1988. (Qualitative Research Methods Series 16).

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Col. Psicologia Social)

TOBIN, Joseph; HSUEH Yeh; KARASAWA, Mayumi. **Preschools in Three Cultures Revisited.** Chicago: University of Chicago Press, 2009.

TOBIN, J. J.; WU, D.Y.H; DAVIDSON, D. H. **Educação infantil em três culturas:** Japão, China e Estados Unidos. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

TOBIN, Joseph. "Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography," in R. Alexander (Ed.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*. Oxford: Symposium Books, Oxford University Press, 1999. Pp. 113-134.

TOBIN, Joseph; DAVIDSON, Dana. "The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers'. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 3:3, 271 – 283, 1990. DOI: 10.1080/0951839900030305

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CRECHE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Janaina Cassiano Silva
Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão
janacassianos@gmail.com

Eliza Maria Barbosa
UNESP/ Araraquara

Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos os resultados obtidos em um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo geral promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação das professoras de uma instituição de educação infantil de um município do sudeste goiano. Buscamos a compreensão das relações existentes no contexto da educação infantil, com destaque para a subjetividade humana, o desenvolvimento infantil e o processo educacional. Os referenciais teóricos adotados foram a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. E, como pressupostos metodológicos temos o materialismo histórico-dialético.

As ações/atividades foram desenvolvidas com as professoras da creche e pré-escola de um município do sudeste goiano, sendo estas: caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das fontes utilizadas pelos professores para elaboração de suas práticas pedagógicas e, grupo de estudos.

Realizamos entrevistas com as auxiliares de creche com base em um roteiro que continha dezessete perguntas. Nesse sentido, apresentaremos neste texto a análise destas entrevistas. Para tal subdividimos o texto em três partes. Na primeira, trazemos a fundamentação teórica que nos orientou no trabalho com as professoras. Posteriormente, apresentamos a metodologia deste trabalho. Por fim, os principais resultados obtidos a partir das entrevistas.

O Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

É de suma relevância ressaltar as questões que permeiam o trabalho pedagógico na educação infantil, compreendendo que a relação entre brincar e aprender possui lugares importantes no processo de interação que são estabelecidos na

relação aluno-professor. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2011) preocupar-se com o papel que as instituições de educação infantil desenvolvem é muito relevante, pois a prática pedagógica, e o espaço escolar, auxiliam a criança a se identificar como parte da sociedade, e esta como parte dela. Sendo assim, a criança não é percebida como sozinha, e sim é visualizada como um sujeito ativo na construção das relações sociais.

Há um viés muito forte estabelecido no campo da educação infantil relacionado ao brincar e a liberdade como um ideal de criança feliz, porém, é necessário desvendar as ideologias que marcam este campo, pois este ideal corrobora o trabalho pedagógico tornando-o ineficiente e contrário ao ideal de propulsor do desenvolvimento infantil (ARCE, 2013).

A primeira interação estabelecida pela criança com um adulto é a fala, esta é a situação substancial para o seu bom desenvolvimento. Destarte, o adulto deve propiciar á criança um espaço de interação logo nos primeiros anos de vida, e como resultado dessa interação a criança desenvolverá palavras, ações e imagens (ARCE, 2013). Segundo Facci (2004) pensar neste espaço de interação e apropriação da criança pelo meio, é pensar nas mudanças que ocorrem no desenvolvimento da mesma, por exemplo, a criança que deixa de apenas olhar para os objetos e passa a se aproximar e atuar com estes. A partir da exploração destes objetos as crianças podem desenvolver importantes aquisições como a linguagem.

Em relação à brincadeira Facci (2004) afirma que as crianças se apropriam do mundo concreto dos objetos humano dos adultos, tomando consciência do mundo objetivo, através da brincadeira, ou dos jogos. Nesta ação a criança busca uma integração das atividades que estão acessíveis a ela, e também daquelas que não estão sendo esta última, a tentativa de atuar como um adulto. Neste sentido, através da brincadeira e da atividade lúdica, a criança, pode desenvolver uma ação de desfecho do conflito entre a necessidade de agir, e a impossibilidade de realizar as atividades exigidas pela ação, ou seja, a criança pode através da representação de papéis, brincar de pilotar um avião.

Na educação infantil o responsável por propiciar o espaço de brincadeira é o professor, este deve ofertar a criança não apenas a presença de objetos, mas buscar dar sentido para o lúdico, ofertar à criança condições favoráveis que irá auxiliá-la a compreender o cotidiano a qual está inserida, e também espaços para que a criança possa visualizar as interações que são estabelecidas pelos adultos, e consequentemente possa interagir com os mesmos (ARCE, 2013).

De acordo com Leontiev (1991 apud BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011) as atividades que a criança desenvolve não são realizadas por ela de maneira independente do contexto social no qual ela está inserida, e sim a partir das relações socais que vão se construindo a partir do processo de interação. Neste sentido, é de suma importância considerar todas as características que circundam o desenvolvimento da criança pequena, valorizando a formação social e pessoal que se desenvolvem a partir da interação.

O ensino pode ser uma extensão das interações e brincadeiras desde que o professor tenha planejamento para essa ação, ou seja, o ensino será essencial-

mente bom se o profissional considerar o trabalho pedagógico como o propulsor do desenvolvimento integral da criança. Nos momentos de brincadeira o professor deve instigar as crianças a utilizar o pensamento, desafiando o intelecto da mesma. Destarte o trabalho didático deve estar aliado ao metodológico pensando ações de interação com a criança, sem deixá-la livre para brincar como quiser, e ainda considerar o social, cultural e histórico que circundam a vida da mesma (ARCE, 2013). Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem auxilia no processo de desenvolvimento da criança. Sendo assim, se faz necessário compreender a necessidade de organização do processo educacional de modo que este permita o emponderamento das qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Essa organização envolve o papel dos professores, exigindo destes, a capacidade de elaboração de ações provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas (MELLO, 2007).

O planejamento das atividades a serem trabalhadas com as crianças é um aspecto que deve ser rotineiro, até mesmo as brincadeiras devem ser planejadas, sem deixar de realizar a avaliação contínua dos alunos. Aliado ao trabalho do professor, a ação dos pais e do corpo técnico da escola é fundamental, pois são válidas as questões que as crianças carregam no seu cotidiano e na sua história fora do campo escolar. A presença dos pais no processo educativo da criança deve ser uma ação incentivada pela escola, esta deve explicitar o conhecimento sobre o processo que permeiam o desenvolvimento infantil, para que os pais possam compreender de que maneira podem auxiliar nesse processo, sendo assim, a escola como um todo tende a mostrar a fundamental importância da educação infantil (ARCE, 2013).

> O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento, ao explorar com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e ensinando (ARCE, 2013, p.36).

O adulto realiza com a criança o papel de mediador, como já foi enfatizado, e ao destacarmos a relação da criança com os objetos, é importante que o adulto se certifique das questões que permeiam o desenvolvimento da mesma, buscando maneiras que irá assegurar e fortalecer a dinâmica da aprendizagem (VAROTTO, 2013).

Em relação ao papel de mediador que o educador deve realizar, é importante compreender o conceito de zona de desenvolvimento iminente[63]. A zona de desenvolvimento iminente reforça a hipótese acerca do papel fundamental

63 Há várias denominações para esta zona de desenvolvimento estudada pela Escola Vigotski, as mais comuns são zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. Prestes (2010, p.173) defende que a melhor tradução seria zona de desenvolvimento iminente, por considerar que o aspecto essencial "é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento".

atribuído à transmissão do conhecimento socialmente existente. Este conceito é apresentado no interior de uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Desta forma, é proposta a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento iminente. O desenvolvimento atual de uma criança é o que pode ser verificado na resolução de problemas de forma independente, autônoma pela criança. E a zona de desenvolvimento iminente engloba tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer com o auxílio do adulto ou de outro mais experiente. Logo, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado pelo que ela pode fazer sozinha e pelo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas (DUARTE, 1996).

Na relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem escolar, o ensino desempenha o papel de mediador, que deve transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando os conteúdos que se encontram em cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento iminente. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino falha porque a criança ainda não é capaz de apropriar-se do conhecimento e de suas faculdades cognitivas correspondentes. E se o conteúdo escolar só exigir o que já está formado no desenvolvimento intelectual da criança, ele será inútil, pois a criança pode apropriar-se sozinha do conteúdo, e não produzirá novas capacidades intelectuais (DUARTE, 1996).

Em consonância com o conceito de mediação e zona de desenvolvimento iminente, enfatizamos que o aluno, especificamente no espaço escolar, é capaz de desenvolver atividades expressas por ele, através da ajuda do outro. Sendo assim, entendemos que um bom ensino parte de uma ordem colaborativa, ou seja, envolve a realização de atividades independente do aluno mediado pelo educador, ou até mesmo por outros alunos mais experientes, promovendo níveis de ajuda necessários.

O papel a ser desempenhado pelo educador com crianças de dois a três anos de vida, deve ser pautado na intencionalidade e na direção de determinados objetivos, ou seja, a criança realiza seus atos de acordo com aquilo que é exposto em seu meio, logo ela irá determinar suas ações a partir daquilo que lhe é ofertado, passando a manusear objetos por vontade própria, e tudo que aparecer nas suas ações serão reflexo da mediação do adulto (VAROTTO, 2013).

> A aprendizagem das ações com os objetos, entretanto, dependerá da reprodução das ações dos adultos, a criança não conseguirá por si só descobrir a função daquele objeto, sem ter observado sua manipulação pelo adulto, é somente pela reprodução, em um primeiro momento, das ações do adulto com o objeto, que a criança será motivada a se interessar pelo mesmo e pelas funções sociais que ele realiza (VAROTTO, 2013, p.81).

Conforme a criança vai aprendendo a lidar com os objetos que são expostos a ela, a mesma consegue realizar determinadas ações por conta própria, ela passa ter autonomia em relação a atividades que antes não consegui fazer sem

a ajuda do adulto, como amarrar o cadarço do sapato. Neste ponto, é importante que o adulto reforce as ações da criança como uma forma de recurso educativo, aumentando o repertório de estímulos que fortaleçam o desenvolvimento da criança (VAROTTO, 2013).

A apropriação da criança pelos objetos também auxilia na aquisição da linguagem, visto que ela se interessará pela função e nomeação dos mesmos, de maneira a reproduzir na sua fala. De acordo com Elkonin (apud VAROTTO, 2013), a linguagem é de fundamental importância para que a criança aprenda trabalhar com os objetos.

> Em outras palavras como destaca Elkonin (1969), primeiro a criança aprende o nome das coisas e pessoas que as rodeiam, e depois as denominações das ações. O que possibilita a ela, já no final do segundo ano, compreender quase tudo o que dizem os adultos em relação ao que a rodeia e às suas próprias ações (VAROTTO, 2013, p.83).

Prezando a qualidade do processo educativo é válido ressaltar a importância de realizar ações com as crianças antes dos três anos, utilizando recursos didáticos como livros, contos, narrativas, poesias, músicas, e desenhos animados, estes aparatos auxiliam na aquisição e aprimoramento da linguagem e de componentes que enriquecerá o planejamento de atividades realizado pelo professor. Estes recursos auxiliam no processo de desenvolvimento integral da criança desde a sua expressão através da linguagem, pensamento até a sua expressão corporal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste trabalho é pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Shuare (1990, p.15, tradução nossa) afirma que “o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico”.

Ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo Shuare (1990), dois princípios. O primeiro é referente à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantém o objeto; a segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Já o segundo princípio refere-se ao fato de que “[...] a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários” (SHUARE, 1990, p.18, tradução nossa).

Outros aspectos que também devem ser considerados da filosofia materialista dialética são: a categoria da atividade e a natureza social do homem. Saviani (2008) afirma que para a discussão da categoria de atividade na Psicologia His-

tórico-Cultural, faz-se necessário que se compreenda um princípio básico do materialismo, o trabalho como essência humana. Ou seja, diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...]” (SAVIANI, 2008, p.225).

Assim, para a filosofia materialista dialética existem dois momentos importantes, um consiste em que o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e o outro se refere ao fato da atividade ser conceitualizada materialmente, ou seja, como atividade objetal (SHUARE, 1990).

No tocante à natureza social do homem, Shuare (1990) afirma que para o materialismo histórico-dialético a sociedade não é vista como uma força estranha e externa, na qual o homem deve se adaptar e sim como o que cria o próprio homem. Assim, a autora enfatiza que “[...] o homem nunca é somente objeto, é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo o produto da sociedade, é também quem a produz” (SHUARE, 1990, p. 22, tradução nossa).

Feito esses apontamentos acerca do método por nós utilizado na construção desse trabalho, a seguir, trazemos as ações/atividades que foram desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil de um município do sudeste goiano.

1) *Caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das f*ontes utilizadas pela equipe pedagógica para elaboração de suas práticas pedagógicas*:*

Inicialmente, fizemos a caracterização da instituição e comunidade atendida por esta, com o intuito de favorecer o uso adequado dos recursos humanos, físicos e instrumentais.

2) Grupo de estudos:

O grupo de estudos foi um momento destinado ao estudo do material selecionado no item anterior e de temáticas pertinentes à atuação na educação infantil, dentre estas: infância, ensino, cuidado na educação infantil, função da escola, desenvolvimento infantil, políticas públicas, visando ampliar o nível de conhecimento da equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação quanto às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil. Além disso, este também foi um espaço de acolhida dos profissionais que atuam na educação infantil, de suas práticas, concepção de trabalho, etc.

A escolha dos textos que foram trabalhados se deu em parceria com os agentes envolvidos no projeto, uma vez que, a proposta é de uma formação que promova a emancipação destes, que são os agentes ativos no processo educacional da criança pequena e, por isso, também devem participar da escolha deste material.

Ressaltamos que também realizamos entrevistas, com base em um roteiro previamente elaborado, com as professoras da creche e pré-escola, visando identificar as concepções destas acerca de infância, educação, política pública e demais temas pertinentes ao trabalho com a criança pequena.

RESULTADOS/DISCUSSÃO: O GRUPO DE ESTUDOS

Uma das etapas propostas foi a realização de grupos de estudos, com professores e auxiliares na creche, com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação da equipe pedagógica na creche. A equipe responsável pela execução desses estudos coletivos foram os docentes da Universidade Federal de Goiás, responsáveis pelo projeto, e graduandas dos cursos de Psicologia e Pedagogia. No total foram realizados quatro grupos de estudos, com temáticas que variavam de acordo com a necessidade apresentada pelos professores e auxiliares e que tinham duração de aproximadamente uma hora e meia.

Para que se promovesse a reflexão dos professores diante das temáticas propostas, a tentativa foi de levar para o grupo de estudos alguns textos, sempre pensando na formação curricular dos participantes e seu nível de compressão do material, criando um ambiente propício para a interação do grupo e a discussão de situações reais de suas práticas pedagógicas. Além disso, foi proposto momentos de interação para envolver os participantes nas atividades que seriam desenvolvidas, como dinâmicas em grupo, com um objetivo que condizia com a temática a ser trabalhada.

O primeiro grupo de estudos foi realizado com base no texto *O que os psicólogos soviéticos têm a dizer?*, que foi produzido pelas pesquisadoras responsáveis pelo projeto, especialmente para o grupo. O texto trazia algumas premissas da Psicologia Histórico Cultural, informando que “nós não nascemos humanos, nós nos tornamos seres humanos por conta da cultura”, sobre a importância da posição que devem adotar, não privando a criança de explorar, tampouco deixar que ela explore e aprenda por si mesma, pois ela precisa de um mediador para internalizar o conteúdo apreendido.

No entanto quando feito perguntas a respeito do texto, foi constatado que apenas uma das quatorze participantes havia feito a leitura, alegando dificuldade na leitura. Grande parte das participantes se manteve disposta a colaborar durante o grupo, poucas foram as que não quiseram se manifestar. Neste grupo foi aparente a opinião demasiada biologicista de algumas e, ambiental de outras. Nas suas falas ficou evidente também a culpa na família pelo não desenvolvimento adequado da criança. Podemos ressaltar do grupo de estudos que apesar de não terem lido o texto, mostraram-se interessadas a cada assunto do texto que era abordado.

O segundo grupo de estudo foi planejado com mais dinâmicas que promovessem a reflexão do que é ser professor, como foi a escolha pela profissão e a importância do trabalho pedagógico na educação infantil. Para tal utilizamos como base para o grupo de estudos o texto *O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil* (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011).

A princípio, as professoras não se sentiram à vontade com a dinâmica de elaborarem um cartaz relatando como foi a escolha pela profissão de professor, algumas não participaram, mas durante as apresentações e as discussões a respeito da temática trabalhada, elas se interessaram pelo que estava sendo exposto. A partir das apresentações foi possível perceber que grande parte das

professoras compartilhavam que a escolha pela profissão professor estava ligada a questão da maternidade, ou por oportunidade de emprego que tiveram em determinado momento.

Nessa atividade de dinâmica de grupo coordenadoras do grupo introduziram elementos do texto, como a importância da mediação, do planejamento, de continuar a formação pedagógica e o lugar do ensino na educação infantil.

O terceiro encontro para o grupo de estudos teve como objetivo além da continuidade das atividades de apresentação iniciadas no encontro anterior, desmistificar a ideia do cuidar, deixando o educar para segundo plano, além de trabalhar a importância ao planejamento escolar como essencial para a educação infantil. Para tal, foi entregue a cada uma um modelo de planejamento.

Em outro momento deste encontro foi realizada uma dinâmica de grupo que se propunha a fazer com que as professoras refletissem que o conhecimento não é aprendido sozinho e sim, pela mediação do outro que conhecemos o mundo e o internalizamos.

No quarto e último grupo de estudos, contamos com a presença de uma professora convidada para trabalhar o planejamento de aulas com as professoras e auxiliares da instituição.

Neste encontro, que abrangeu manhã e tarde, foram executadas muitas atividades de discussão e dinâmica de grupo, para melhor compreensão do assunto tratado. Inicialmente a fala da professora foi relacionada com a importância do desenvolvimento das crianças, sem deixar de compreender as relações que são estabelecidas com os adultos.

As atividades produzidas pela professora buscaram mostrar características das crianças de cada faixa etária, que variava de as crianças de 0 a 3, exatamente a faixa etária que abrangia a creche. Além de textos curtos de fácil compreensão para discussão posterior. Foram discutidos pontos relevantes para compreender o processo de desenvolvimento das crianças, como por exemplo, não desconsiderar as questões que estão envoltas no contexto cultural que a criança vive.

Também foi abordado que no processo de ensino-aprendizagem os professores podem realizar ações com as crianças, esse processo é uma troca, o professor ensina e a criança aprende. As ações que o professor deve realizar estão ligadas ao processo de escolhas do que ensinar, os objetivos e quais recursos serão utilizados. Ou seja, foi enfatizada a importância do planejamento. Em relação à ação das crianças, estas realizam ações físicas, emocionais, cognitivas que as façam aprender a partir da mediação do professor.

Foram apresentados vídeos que demonstravam que as crianças que ainda não falam, também podem estabelecer diálogo, sendo este conduzido de maneira gestual, ou através de discursos. Foram discutidas algumas questões nesse momento, dentre elas, enfatizou que o desenvolvimento da criança acontece de maneira integral.

Neste grupo também foi dado opções às professoras de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, trabalhando diversas questões que ajudará a criança no seu processo de desenvolvimento. Durante todo o grupo de

estudos, as professoras demonstraram uma boa receptividade com tudo que foi discutido e interesse por continuar com os planejamentos e executar aquilo que aprenderam em sala.

RESULTADOS/ DISCUSSÃO: ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DE CRECHE

Foram realizadas entrevistas com seis auxiliares de creche. Todas são do sexo feminino, estas compõem uma faixa etária diversificada, que varia entre 20 e 58 anos de idade, estando metade delas (três auxiliares) entre 50 e 60 anos de idade, duas entre 20 e 30 anos de idade, uma entre 40 e 50 anos.

Quanto à formação acadêmica, pôde-se constatar que a maior parte das auxiliares não tem formação para trabalhar com crianças. De seis auxiliares, duas possuem o ensino médio completo e uma está cursando; uma possui ensino fundamental incompleto (4ª serie); uma cursa pedagogia atualmente (4º período EaD) e; uma cursou o magistério.

Quanto ao tempo de profissão, de modo geral, este variou de 3 a 10 anos e 20 a 30 anos, sendo que a primeira variação foi composta por 50% das auxiliares e a segunda variação composta pela outra metade. Especificamente, no tempo de atuação na educação infantil temos que 66,67% das professoras trabalham entre 3 a 10 anos na educação infantil, e 33,33% delas trabalham com educação infantil de 15 a 30 anos.

No que se refere ao projeto pedagógico da instituição, foi perguntando se conheciam o projeto ou participaram na elaboração do mesmo, e foi unânime o desconhecimento do que seria o projeto pedagógico e a não participação da elaboração do mesmo. Outra pergunta feita na entrevista foi se conheciam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e, apenas uma das seis auxiliares entrevistadas afirmou conhecer, mas não saber muito sobre.

Referente ao papel que desenvolvem na escola, as respostas se relacionaram ao cuidar, citando ocasionalmente o ensinar. Segundo as entrevistadas, suas funções eram: dar banho, cuidar das crianças, desenvolver o papel de mãe, fazer atividades para o desenvolvimento das crianças, dar comida e educar as crianças, brincar e desenvolver o equilíbrio, dar carinho, fazer leitura para as crianças, e desenvolver o que for preciso. Quando perguntadas se achavam que era esse o papel que deviam desempenhar apenas uma auxiliar respondeu negativamente, relatando que deveria desempenhar mais, mas por falta de conhecimento não sabe o que poderia fazer.

Durante a entrevista, foi perguntado o que é infância. As respostas variaram: a infância é importante; é um momento de imaginação, um período maravilhoso em que a criança aproveita ao máximo; infância é brincar para se trabalhar a coordenação motora e; três relataram que é um momento da criança ter liberdade para brincar. Uma não soube responder à questão.

Sobre o que é ser aluno, as auxiliares responderam que é estar sempre aprendendo, gostar de ir à escola, ter a obrigação de ir para a escola, ter seus direitos e deveres, o dever de respeitar e socializar, e o direito de ter uma escola para

estudar, ser respeitado. Uma disse não saber o que é ser aluno. Essas respostas apresentam um padrão peculiar à sua formação deficiente, pois compreendem ser aluno principalmente por cumprir com obrigação de estudar, com seus deveres de aluno, ou que a creche é um lugar para se brincar e o aprender está reservado apenas à pré-escola, que foi uma das respostas dadas a essa pergunta.

Quando indagadas a responder o que é ser professor, três responderam que é ensinar as crianças no desenvolvimento e na alfabetização, uma afirmou que é dar carinho para as crianças, uma disse ser algo complicado que requer formação e que ser professor é ser amigo e companheiro dos alunos. Uma das entrevistadas não quis responder essa questão afirmando que não se considera professora, com isso não pode responder por algo que não é.

Na pergunta sobre qual seria o papel que desenvolvem como auxiliares concomitante ao papel do professor, três responderam que era ajudar as crianças, duas disseram que era auxiliar a professora, uma disse ser ensinar a criança a comer e andar, entre outras respostas diversas como: conversar com as mães, trabalhar em conjunto com a professora sempre trocando ideias, ensinar o respeito as crianças. Uma entrevistada não respondeu à pergunta.

Sobre o que seria ensino, três responderam que consistia em transmitir um conhecimento para as crianças, uma disse que ensino significa formar um cidadão, que ensino é aprender, uma auxiliar diz ser algo bom, é quando uma pessoa está aprendendo novos conhecimentos, e uma auxiliar se recusou a responder.

Na pergunta referente a como é realizado o planejamento das atividades a serem desenvolvidas por elas em sala, três responderam que se reúnem mensalmente, uma respondeu que realizam o planejamento em grupo, uma respondeu que todas se reúnem e outra auxiliar disse que ela própria elabora as atividades incluindo os brinquedos que quer utilizar. Das três auxiliares que responderam que se reúnem mensalmente, uma disse que o planejamento é sobre coordenação motora, oralidade, etc.

Ao ser questionado se elas consideram esse planejamento importante, a resposta foi unânime de que todas consideram importante, variando nas explicações de que “é importante para saber o que fazer se tem que dar aula em uma sala diferente da sua”, “*para discutir e descobrir coisas novas*” e “*porque as atividades de todo o mês ficam prontas*”.

Na pergunta se elas reúnem para discussão das atividades a serem desenvolvidas, todas as seis auxiliares responderam que se reúnem. Destas, duas disseram se reunirem no dia do planejamento (mas uma delas diz ficar calada durante a reunião, a outra diz se encontrar também semanalmente e discutir sobre as atividades fora do horário de planejamento também), duas disseram se reunirem uma vez ao mês para fazerem o planejamento das atividades de todo o mês e duas responderam que se reúnem, sem dar maiores explicações.

Na pergunta de como realizam a avaliação dos alunos, quatro das seis auxiliares responderam que fazem a avaliação pela observação dos alunos em sala, uma respondeu que não faz a avaliação, quem faz é a professora responsável pela sala, e a última não soube responder à questão e pediu a uma colega que respondesse por ela. Das quatro que responderam realizarem a avaliação dos alunos pela observação destes, duas complementaram dizendo que observam a

dificuldade das crianças e uma respondeu que faz observações diárias.

No que concerne à como enxergam a Psicologia na escola, uma auxiliar respondeu que é bom, mas não soube dizer o porquê, uma disse ser fundamental para ajudar no acompanhamento de determinados alunos, duas responderam ser bom para ajudar na dificuldade com algumas crianças, desenvolvimento de atividades e para melhorar pontos que precisarem, e uma não soube responder à questão.

Na pergunta de como elas enxergam as políticas públicas municipais para a educação, duas disseram não serem boas, três disseram não terem conhecimento sobre estas, uma não respondeu à questão, sendo que uma colega sua que respondeu por ela. Acerca de serem estas políticas suficientes, de duas auxiliares que responderam que estas políticas não são boas, uma alegou que isso acontece porque trocam de secretário da educação com frequência, e a outra alegou que falta estrutura física adequada; uma respondeu que tem que melhorar as políticas públicas, pois o que fazem é retirar o que já se tem; outra alegou que tem que melhorar porque a base para formar a criança é a educação; e outra auxiliar respondeu que as políticas públicas podem melhorar, sem dar maiores explicações.

Com base nas entrevistas, ressaltamos que o professor de educação infantil deve ser um profissional atento às demandas da criança, que atue de forma intencional, de modo a produzir o humano no corpo da criança, ou seja, promover o nascimento do bebê para o mundo social (ARCE, 2007). Ou seja, o professor deve possuir “precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001, p. 269).

Vale salientar que não nos esquecemos dos aspectos da vida cotidiana da criança, porém, como já mencionamos este equipamento é primitivo e arcaico (LURIA, 2006). Nesse sentido, Elkonin (1999) destaca que o processo de desenvolvimento mental está intimamente conectado à educação das crianças. À divisão pedagógica dos estágios falta uma fundamentação teórica suficiente e esta é incapaz de responder a um número de questões práticas essenciais. Desta forma, para Elkonin (1969) o desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, cria condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Graças ao adulto a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, apreende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta que se tem criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

O trabalho pedagógico com crianças deve ser realizado de modo a interferir de forma direta ou indireta no desenvolvimento destes, sendo que esta diretividade “diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente dita, que sempre interferirá direta (positiva ou negativamente!) no referido desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 95).

Os conteúdos de interferência indireta são os denominados de formação operacional, uma vez que correspondem aos saberes interdisciplinares os quais o educador deve ter domínio, além destes estarem subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Estes conteúdos são ditos indiretos, justamente por não serem transmitidos às crianças na forma de conteúdos conceituais. Porém, estes atuam no desenvolvimento psicofísico e social, formando novas habilidades "constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras" (MARTINS, 2009, p. 95).

Já os conteúdos de interferência direta são nomeados de formação teórica, que segundo Martins (2009) se refere aos conteúdos das diversas áreas do saber científico, transmitidos na forma de saberes escolares. A autora ressalta que a relação entre os conteúdos de formação operacional e os de formação teórica e o desenvolvimento infantil é inversamente proporcional. Ou seja, quanto maior a idade da criança, menor os conteúdos de formação operacional e maior os de formação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho desenvolvido neste município acreditamos que o pontapé inicial para a reflexão acerca da importância do trabalho pedagógico, do estudo e planejamento na educação infantil foi dado. Corroboramos com Martins (2006, p.12) que a construção do conhecimento concreto somente é possível pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, ou seja, "[...] é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade".

A nossa tentativa, é a construção de um caminho que pretenderá "[...] apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular" (PATTO, 2008, p. 25). Assim, partilhamos da ideia de Vigotski (2004) que o caminho adequado para assimilar as ideias científicas consiste em elevar-se de seu conteúdo real e colocar à prova seu significado essencial.

Concordamos com Martins (2009, p.120) que as creches são escolas! "Como tal demandam uma organização político pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena".

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? In: ARCE, A (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p.17-39.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico

com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p.251- 283, abr. 2001.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In: LIBÂNEO, JC.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) **Didáticas e práticas de ensino:** texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p.133-149.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas Hipóteses para uma Leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Journal of Russian and East European Psychology**. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

_____. Desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. A; (Org.). **Psicologia**. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

FACCI, M.G.D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

LURIA, A. R. A psicología experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009. p. 93-122.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. . In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambú. **Anais...** p.01-17.

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.57-82, jan./jun., 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2. Ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008. p.223- 274.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progresso, 1990.

VAROTTO, M. Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: ARCE, A (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Editora Alínea, 2013. p.73-92.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

O USO DA TELEVISÃO EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elzineide C. A. Gomes
UFT/Palmas
elzineidecals@gmail.com

Luana Priscila Oliveira
UFT/Palmas

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, na Educação Infantil, é parte da concepção de currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas. São 120 horas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, *articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional*. Para tanto, o presente artigo, é resultado do estudo reflexivo entre uma aluna-estagiária e sua professora-supervisora de estágio das experiências vivenciadas em duas instituições de Educação Infantil do município de Paraíso/TO, durante o segundo semestre de 2017.

De acordo com as concepções de Pimenta e Lima (2004), de que a teoria é indissociável da prática, visto que "a prática vem do conceito da práxis que aponta o estágio como uma atitude investigativa envolvendo reflexão e interação na vida da escola dos professores dos alunos e da sociedade" (PIMENTA e LIMA, 2004, p.34), entende-se neste trabalho que no Estágio Supervisionado a escola torna-se um espaço de conhecimento, na medida em que este é encarado como campo de pesquisa.

Nesta perspectiva, do estágio como uma aproximação com a realidade do cotidiano escolar do futuro profissional da Licenciatura, o mesmo foi assumido levando em consideração a construção de identidade desse profissional, que se dá através da aprendizagem, experiência e vivências dentro e fora da universidade.

A partir da leitura atenta do Diário de Bordo, ferramenta utilizada no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, para registro das atividades desenvolvidas no decorrer das observações e regências no estágio, já que

> [...] uma das contribuições da escrita do diário está relacionada ao fato de proporcionar uma reflexão sobre a prática, além de possibilitar ao futuro professor análises mais complexas do contexto escolar, contribuindo assim para a formação de um profissional que se possa participar mais ativamente das mudanças educacionais. (DIAS et al, 2013, p.1).

Chegou-se à conclusão de que: em ambas as instituições de ensino: Creche

(crianças de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (crianças de 3 anos a 5 anos), a utilização da televisão em sala de aula era frequentemente observada sem que a intencionalidade ou presença no planejamento das atividades fosse detectada.

E diante desta consideração surgiu o seguinte questionamento: *Como o professor deve utilizar a televisão em sala de aula?*

Sabe-se que em muitas escolas de educação infantil a televisão está presente, e pode ser utilizada enquanto um recurso de apoio nas diversas atividades pedagógicas, com desenhos educativos, músicas para relaxamento, brincadeiras musicais e dançantes, exibição de imagens voltadas ao tema da aula, vídeo de histórias animadas, etc. A televisão, não como mídia, mas como objeto tecnológico, neste caso, se apresenta como mais um recurso disponível que pode incrementar a prática do professor.

Com as crianças cada vez mais embebidas nas tecnologias, o recurso da televisão nas salas de aula da educação infantil, tende a tornar o ensino mais atrativo. Mesmo porque, o contato da criança com a televisão em casa já é bastante forte. Tornando-se possível problematizar o uso desse recurso, propondo e selecionando conteúdos junto às crianças e a própria família, fortalecendo parcerias e aproximando-se da realidade daquela comunidade escolar. Ademais, incluindo no cotidiano das práticas pedagógicas a televisão como recurso pedagógico, tendo em vista o planejamento e concepções que visem um melhor desenvolvimento dos pequenos.

Segundo Referencial curricular nacional para a educação infantil,

> A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis – livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa crítica e criativa por parte dos alunos e professores. (BRASIL, 1998, p. 140).

Contudo, também é sabido, que no geral a televisão é utilizada apenas como distração, geralmente para acalmar ou entreter as crianças, enquanto o adulto, pais ou professores, realizam outras tarefas do dia a dia. Neste ponto, as crianças ficam expostas a conteúdos sem prévia seleção, a propagandas e informações que as vezes nem compreendem e a própria manipulação midiática das redes transmissoras. Em casa, redes educativas não são as mais assistidas e na escola, muitas vezes DVDs de desenhos que estão “em alta”, são os mesmos que os pais utilizam em casa. E o que é mais preocupante, é que esses conteúdos são exibidos sem qualquer intenção, ou ligação com as concepções de educação daquela instituição e proposta curricular.

Todavia esse texto não tem propósito de ser contra o uso das tecnologias, afinal essas crianças são frutos da Era Digital, eles manuseiam essas tecnologias com mais facilidade do que os adultos nascidos antes de 2010. O presente texto

tem como viés problematizar as possibilidades e limites do uso da televisão em sala de aula pelos professores da Educação Infantil.

RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO: SERÁ A TV A MEDIADORA?

Na atualidade a tecnologia adentrou os espaços da família com muita força e permissividade, não somente a televisão, mas também as diversas tecnologias digitais (*tabletes, smartphones*, etc), e não seria diferente no âmbito da escola, que reproduz e produz a sociedade.

Durante a realização do Estágio Supervisionado, as professoras ou auxiliares, sempre que as crianças estavam muito agitadas ligavam a televisão para elas se acalmarem. E as crianças ficavam encantadas. Neste momento, a professora da creche confeccionava algum material, esquematizava algum projeto a ser desenvolvido durante a semana, digitalizava o plano de aula, e etc, enquanto as duas auxiliares de turma (na creche) acompanhavam as crianças na 'sessão desenhos'.

Percebe-se que se o objetivo era acalmar as crianças, essa estratégia funcionava, porém é importante salientar que eram exibidos desenhos avulsos, na maioria das vezes o mesmo desenho 'de sempre', sem intencionalidade educativa ou pedagógica.

> Hoje as crianças chegaram e foram brincar, outras ficaram assistindo desenhos quietas. A professora estava produzindo material de decoração (Diário de Bordo, 24/10/2017).

Seguindo a mesma direção, percebe-se que as crianças da pré-escola também ficavam sem mediação ou orientação sentadas na frente da televisão. Isso, pela manhã, antes do período de aula encerrar, todas encantadas com os desenhos, enquanto a professora da turma, que, no caso, não possuía auxiliar de sala, corrigia os cadernos trazidos de casa, separava alguma 'lição' no Caderno de Atividades ou realizava a frequência das crianças.

De acordo com Moran (2000), quando trata do uso das tecnologias disponíveis na escola,

> [...] para que as estratégias funcionem como mediadoras de aprendizagem, é imprescindível que o professor que as planeja e organiza esteja imbuído de uma nova perspectiva para seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico. Caso contrário, não conseguirá nem planejar nem orientar a execução das técnicas como mediação pedagógica. (MORAN, 2000 p.168).

No entanto, as situações observadas mostram que os professores destas instituições não reconhecem seu papel de mediadores frente ao uso da televisão, que se apresenta como um mero brinquedo, instrumento de entretenimento e distração. Isto pois, não foram encontrados registros nos planejamentos das aulas observadas que mencionassem o uso diário da televisão, e muito menos os

objetivos de tal uso.

> A professora ajudou a escrever o nome daqueles que não sabiam, quando terminaram estava próximo das onze, então foram assistir. (Diário de Bordo, 13/09/2017).

Isto reforça, de certa maneira, a falta de diálogo e convívio efetivo das crianças com os adultos, que já no contexto familiar são direcionadas aos cuidados dos objetos tecnológicos digitais. Quando, por exemplo, a criança incomoda com sua agitação os responsáveis em casa entregam o *tablet*, celular, ligam a televisão ou liberam o uso do computador.

Tudo isso com o propósito de que aquela criança se distraia e o deixe quieto naquele momento, permitindo um trabalhar sem interrupções, porque nessa hora o silêncio e a atenção aos desenhos animados são garantidos.

> ...ensinamos como fazer e passamos nas mesas com a cola. Saíram lindos trabalhos para enfeitar o mural do dia da árvore. E a professora explicou para eles para que servia o caule. Quando terminamos faltava pouco para as 11:00 horas, então a professora colocou o filme “Era do Gelo” enquanto os pais chegavam, faltava uns 20 minutos. (Diário de Bordo, 20/09/2017).

Para as autoras Pimenta e Lima (2004), que afirmam ser a teoria indissociável da prática, não existe neutralidade na execução de uma determinada ação. Sendo assim, o professor deve estar embasado em alguma concepção metodológica na execução de sua prática em sala de aula. E diante desta concepção, é que se problematiza o uso da televisão.

Neste aspecto, Moran (2014) salienta que,

> É importante que o professor aprenda a trabalhar com as tecnologias e integrá-la à sua prática pedagógica proporcionando uma educação significativa ao aluno. O professor precisa compreender e vencer sua insegurança diante de situações novas para que a apropriação de novas práticas, ou seja, das novas tecnologias deve acontecer de forma consciente e tranquila. (MORAN, 2004, p.14).

No tocante, a Televisão já não é tão nova assim, no aspecto tecnológico sua atualização é devida a passagem de tecnologia analógica para tecnologia digital. Entretanto, o professor ainda sente-se recuado a utilizar este recurso de maneira consciente e planejada, pois se considera despreparado para tamanha responsabilidade. Em decorrência desse limite, enfatiza-se a importância de disciplinas e discussões acerca do tema “Educação e Tecnologias” nos cursos de formação inicial dos professores e também nos cursos de atualização (formação continuada).

As crianças acompanham as mudanças do mundo, profissões que ainda não existem serão ocupadas por elas, que assimilam muito mais rapidamente do que o adulto, porque elas nascem imersas as tecnologias atuais. Os movimentos, as

cores, a voz, esse aglomerado de informações em um único produto desperta a atenção da criança. E o professor pode apropriar-se desse recurso como uma metodologia no ensinar, aproveitando essa pré-disposição tecnológica da criança.

Tendo em vista que com os avanços da tecnologia, o professor deve estar sempre buscando novas maneiras de ensinar, porque os Imigrantes Digitais devem reconhecer que as crianças mudaram na forma de absorver conhecimento. Segundo Prensky (2001), os Imigrantes Digitais são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia.

São o contrário das crianças nascidas depois de 1990 que, acompanham as mudanças do mundo. Profissões que ainda não existem serão ocupadas pelas crianças desta geração Alfa (nascidas depois de 2010), que assimilam muito mais rapidamente do que o adulto.

> [...] como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Estas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem. (Prensky, 2001, p.1).

Essas crianças são as chamadas por Prensky de Nativos Digitais, eles falam a linguagem da tecnologia digital – Internet e videogames. Eles vivem em um espaço duplo, o real e virtual, buscam simultaneidade, instantaneidade e urgência. Na escola o atrativo deles que mais se aproxima disso é a Televisão.

São pouquíssimas as crianças que não têm acesso a algum recurso da era digital, por mais simples que seja sua realidade. Então, a escola deve potencializar aquilo que a criança já conhece e domina. A ideia é que, assim como a criança bebe água todos os dias e a partir do momento que ela aprende na escola ela sabe que todos os dias ela ingere uma substância chamada H2O. Essa criança que assiste televisão todos os dias, também aprenda a ser uma pessoa crítica daquilo que vê e ouve, formando uma opinião que partiu do senso comum e que a escola potencializou problematizando, questionando, oportunizando aprendizado.

A escola pode utilizar-se da televisão para problematizar questões como preconceito, que é trabalhado nas instituições observadas no dia da Consciência Negra, e são mostrados em novelas, filmes e desenhos. Pode trabalhar questões éticas e morais, sobre pessoas que se beneficiam a qualquer custo, por exemplo, utilizando o desenho do Pica-Pau, o qual todas as crianças assistem e sorriem sem perceber a mensagem implícita.

Assim, vislumbra-se que a televisão possa promover

> [...] a aprendizagem de forma crítica e atualizada, já que a grade de programação de todas as emissoras busca tratar de assuntos atuais em seus programas, sejam eles informativos ou de entretenimento. Sendo assim, os meios tecnológicos de comunicação, em especial a televisão, podem ser usados como recurso para educar o olhar, motivar os alunos e transformar as aulas em laboratórios do conhecimento

> humano e assim contribuir para a formação de cidadãos que consegue ver além das imagens e participar democraticamente dos processos políticos e sociais do contexto em que está inserido. (BRASIL ESCOLA).

Outro exemplo, seria a utilização do programa do *Chaves*, em que ele dorme/mora no barril, não tem família, sente fome e depende da caridade do pessoal da Vila, entre outros. Muitas são as pessoas imersas a esses entretenimentos, mas que não fazem essas leituras.

> As crianças aprendem principalmente com a televisão, a internet e dominam com facilidade as tecnologias. O que se percebe nesse processo é a formação de jovens egocêntricos, solitários, sem criatividade e com apresentação de adolescência precoce. (BRASIL ESCOLA).

As crianças são logo apresentadas a uma cultura consumista. Porque as fábricas de brinquedos investem na criação e produção dos personagens de desenhos animados e os adultos responsáveis, para agradar seus filhos, os compra. A sociedade, nesta medida, é manipulada por aquilo que ingere visualmente no meio televisivo, mas não percebem, aceitam tudo como verdade ou como sonho a ser alcançado. Pois o que impera agora é um capitalismo estético, que vende modos de ser, agir e estar no mundo.

Se a criticidade estiver presente na Educação Infantil, eles serão adultos participantes e atuantes. Utilizando os meios de comunicação, como a televisão, o professor pode ensinar a criança a educar seu olhar, a ver além das imagens. E o não aceitar tudo como verdade absoluta esquecendo-se que aquele que transmite quer atribuir poder a alguém.

De acordo com Girardello (2005, p. 3), a televisão pode mesmo nutrir a imaginação se a experiência for guiada por um adulto que ajude a criança a contextualizá-la, a assistir TV criticamente e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações. Reforça-se, nas palavras citadas, a importância na escola do professor como mediador da interação televisão-criança.

> [...] [o] papel da TV depende de como ela se encaixa na vida particular da criança, e da qualidade geral de seu cotidiano. Os três fatores desse cotidiano que a maioria das pesquisas que analisamos, particularmente no campo da psicologia cognitiva, consideraram mais importantes: a extensão do tempo que a criança passa assistindo à tevê; o tipo de mediação adulta; e o conteúdo da programação. (GIRARDELLO, 2005, p.3).

Neste contexto, o uso da televisão necessita de planejamento do professor, nos aspectos ligados ao tempo, ao tipo de mediação e ao conteúdo. Aspectos, estes, que em casa são mais difíceis de sempre controlados pelos responsáveis, vez que, o conteúdo midiático é definido pela própria emissora de televisão.

Ainda é importante ressaltar, que

> [...] a televisão – enquanto meio – por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos perniciosos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança – física, afetiva e poética – não podendo ser isolados dos demais processos sócio-culturais. [...] em situações adequadas as crianças imaginam enquanto vêem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas. (GIRARDELLO, 2005, p. 4).

Nesse sentido, as creches e pré-escolas, ao receberem essas crianças e saber que já tem um conhecimento adquirido em casa, na família e em outros espaços como na comunidade e igreja. Têm o objetivo de ampliar o universo dessas experiências, seus conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar.

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE PESQUISA

A respeito deste momento privilegiado de observação da prática que é o estágio, Pimenta e Lima (2004) afirmar que “todos os alunos e professores entendem o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”.

Nesta perspectiva, no Estágio Supervisionado é possível que o futuro professor observe essa prática de maneira sistemática e reflexiva, para identificar que concepção metodológica a escola defende ou se condiz com o Projeto Político Pedagógico da mesma. Não com o propósito de acusar a escola, mas construir conhecimento a respeito do seu futuro campo de atuação, problematizar aspectos da realidade concreta, para melhor construir sua identidade profissional.

Essa ideia do estágio enquanto pesquisa tem o intuito de formar professores pesquisadores da sua própria prática, para que assim não se torne uma ação mecanizada em sala de aula. E que as aulas não sejam repetição ano após ano, pelo contrário essa pesquisa da própria prática permita mudanças quando necessário.

A proposta é que a escola prepare, desde criança, pessoas para a vida, pessoas críticas do meio em que estão inseridas e não indivíduos alienados. As crianças nascem todas diferentes umas das outras, o desenvolvimento de cada uma é diferente, tornando o trabalho do professor algo que exige pesquisa e demande tempo.

Ou seja, o professor precisa ser pesquisador para mudar a realidade de ensino, pensando no aprendizado dessa criança. Para isso o uso do Diário de Bordo pode auxiliar o estagiário mesmo depois de formado, resultando em uma escrita espontânea e consciente de suas ações. Possibilidade de um caminho a ser trilhado também pelos professores em exercício, difícil pela falta de tempo dos docentes, porém de grande enriquecimento profissional.

Para Pimenta (2005, p. 12), “por isso, é importante mobilizar os saberes da

experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores".

O estágio, deste modo, é um ato educativo escolar supervisionado, que visa à preparação para o trabalho. É um espaço de conhecimento indispensável para a construção e fortalecimento da identidade do profissional, isso se dá a partir de trocas de experiências, diálogos pedagógicos que se adquire na formação.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa, que tem foco no ser humano e nas suas relações sociais e de interação com o meio, esta forma de análise depende de diversos fatores, entre eles "(...) a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a investigação." (GIL, p. 133, 2002).

Para tanto, partiu-se a partir de revisão bibliográfica utilizando as fontes bibliográficas assim definidas,

> [...] as fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente (...) que são obras referentes a diversos gêneros literários (...), obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos e anais de encontros científicos (GIL, p. 64, 2002).

Com a leitura principalmente de livros e artigos, que discutiam questões relacionadas a utilização da televisão enquanto recurso pedagógico, comparando com a realidade observada em sala de aula. Assim como documentos discorrendo sobre a utilização do método de registro adotado e autores que discorrem sobre o estágio como ferramenta de aproximação da realidade do futuro profissional.

Utilizou-se também o Estudo de Campo, com observação direta das atividades desenvolvidas duas instituições municipais de educação infantil (Creche e Pré-Escola) na cidade de Paraíso do Tocantins/TO durante a realização do Estágio Supervisionado da Educação infantil. Este tipo de pesquisa, segundo Gil (2002) "(...) é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado (...) [e] Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade." (GIL, p. 53, 2002).

Além de registros diários no Diário de Bordo, instrumento de sistematização dos dados coletados, que compactuam com a concepção de professor pesquisador, considerando o estagiário com um professor em formação.

Tendo em vista as vivências em sala de aula na condição de estagiária e as orientações de estágio junto a professora supervisora do mesmo, surgiram inquietações que motivaram a escrita deste trabalho, o qual se configura como parte da pesquisa em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia, por fim, a necessidade do uso crítico da televisão pelos professores da educação infantil, tornando-se urgente a discussão dos conteúdos e informações disseminados, além da participação ativa das crianças diante das tecnologias disponíveis na escola.

Neste sentido, O uso da televisão em sala de aula deve ser para educar o olhar da criança, para potencializar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, por ser um meio de comunicação atraente e que interfere no modo de agir e pensar das pessoas. Porque no senso comum aquilo que é dito na torna-se verdade absoluta, sendo assim uma ferramenta de manipulação de longo alcance, quando recebemos as informações sem nenhum tipo de preparo ou criticidade. Fato que, ocorre em muitos lares brasileiros a receberam de braços abertos, e que, no entanto não deve acontecer na escola.

A criança pode aprender a ver além de imagens e ao mesmo tempo se divertir e se informar a cerca de assuntos que circulam na programação das emissoras de televisão. Os dias atuais são de pais que trabalham muito e de filhos que praticamente são educados pelos recursos tecnológicos, como televisão e Internet, o diálogo e a convivência efetiva com os pais são muito reduzidos.

Porém, na prática da creche faltou intencionalidade pedagógica, tendo em vista que o brincar, cuidar e educar devem ser desenvolvidos de igual maneira na Educação Infantil. Mas, foi observado que prevalecia no que se trata do uso da televisão, a ideia de escola como extensão da casa da criança, fortalecendo apenas o Cuidar e o Brincar.

> Para as mulheres da população de baixa renda que trabalham fora, a creche passou a ser essencial para a viabilização da dupla jornada de trabalho, ou seja, para a criação dos filhos e o ganho do sustento da família. Contudo, cabe ressaltar, que as creches públicas no país, dirigidas para atender às demandas das camadas mais pobres, de maneira geral, têm o seu funcionamento precário – com escassez de recursos, falta de infra-estrutura, despreparo de seus funcionários, entre outras coisas – e um interesse social orientado para o assistencialismo. (PACHECO; DUPRET, 2004, p. 3).

Então a escola, sendo conhecedora dessa realidade, não deve desenvolver somente o papel assistencialista. Mas, em parceria com os pais dessas crianças devem desenvolver esse trabalho de educação do olhar. Porque os pais sabem que a televisão deseduca seus filhos dependendo do conteúdo ao qual são expostos, mas a utilizam, na maioria das vezes, como babá eletrônica.

Partindo dessa ideia os pais e a escola devem se apropriar da televisão enquanto recurso pedagógico. Pois, são variadas as informações que as crianças ficam expostas e muitas vezes não conseguem filtrá-las, pela falta de maturidade. A primeira rede social que temos contato é a família, portanto essa a interação deve ser valorizada.

Mas sabemos que não é de interesse do sistema ou da mídia que se desenvol-

va no mundo uma geração crítica e questionadora. Porque é necessário que pessoas sejam manipuladas enquanto outras ocupam cargos de poder e liderança.

Contudo, é papel da escola e responsabilidade dos professores lutar contra esses limites, que as tecnologias apresentam, e criar novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

BRASIL ESCOLA. A televisão possibilitando novos olhares no fazer pedagógico. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-televisao-possibilitando-novos-olhares-no-fazer-.htm> Acesso em: 28/02/2018.

DIAS, Viviane Borges; PITOLLI, Alexandra Marselha Siqueira; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna; OLIVEIRA, Mário Cézar Amorim de**. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia.** IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 2013.

GIRARDELLO, Gilka. **Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias.**2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/espacos.pdf> Acesso em: 02 nov. 2017.

MORAN, José Manuel. Et AL. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**-Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA e LIMA, Selma Garrido e Maria S. Lucena. **Estágio e Docência** / Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi fusari. – 4. Ed.- São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação). Série saberes pedagógicos.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, Vol. 9, n. 5, Outubro 2001.

PACHECO. Ana Lucia Paes de Barros; DUPRET Leila. CRECHE: DESENVOL-

VIMENTO OU SOBREVIVÊNCIA? Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/42285/45958 >. Acesso em: 24/05/2018.

PARAÍSO DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico da Escola de 1° Grau Jardim Paulista.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2017, 26 p.

PARAÍSO DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico da Creche Municipal Arco-Íris.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2017, 19 p.

TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas**. Disponível em: < https://docs.uft.edu.br/share/s/oI_5h0B4TpStDVnymLQ4ow >. Acesso em: 21/05/2018.

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS DOS TRÊS AOS SEIS ANOS NA APRENDIZAGEM – BRINCAR AO AR LIVRE

Joana da Silva Pinto
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho
pintalgar@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para a presente investigação[64] assenta num conjunto de preocupações em relação à educação de infância e à forma como as abordagens pedagógicas cada vez mais institucionalizadas e formais têm restringido o direito das crianças a brincar de forma livre e espontânea, em ambientes ao ar livre e na natureza.

O direito a brincar, ainda que esteja explícito no artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), encontra-se hoje seriamente ameaçado. Os discursos dos media portugueses têm registado esta circunstância, sendo o investigador Carlos Neto um dos seus principais porta-vozes em numerosos artigos de opinião sobre o assunto. Além de Neto (2001), outros investigadores têm também dirigido a sua atenção para a temática do brincar ao ar livre, tanto a nível nacional (BENTO; DIAS, 2017; COELHO et al., 2015; FIGUEIREDO, 2015) contributing to more sedentary lifestyles, disconnected from the natural world. Recognizing the impor-tance of outdoor play for young children's healthy growth, a project focused on the exploration of the outdoor environment was developed with a group of young children in an early childhood education setting in Portugal. The project aimed to transform educational practices, moving from frequent indoor activities to a regular use of the outdoor environment. In this paper, we present the main dimensions related to outdoor play that emerged during the project (contact with natural elements, importance of risk, socialization opportunities como internacional (AASEN; GRINDHEIM; WATERS, 2009;FJØRTOFT, 2001, 2004;GURHOLT; SANDERUD, 2016; LYSKLETT; BERGER, 2017; MAYNARD; WATERS; CLEMENT, 2013; MOSER; MARTINSEN, 2010; SANDSETER, 2009).

As preocupações apontadas inscrevem as suas bases teóricas no campo da sociologia da infância, reconhecendo o valor brincar, enquanto expressão das culturas próprias da infância (CORSARO, [s.d.]; SARMENTO, 2003) e a criança como actor social competente, cidadão com direito a ter uma voz e acção dentro da comunidade, relevando os seus direitos de participação (SARMENTO, 2008; SARMENTO; PINTO, 1997).

Ainda que os direitos de participação da crianças dominem os discursos sobre a infância nos anos mais recentes (BAE, 2015; LIEBEL; SAADI, 2012; SARMENTO, 2012; SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005)when considering the children as social actors and as citizens of rights, assumes the question of children\

64 Bolsa nº SFRH/BD/115077/2016 da Fundação para a Ciência e Tecnologia

u2019s participation as central in the definition of a social statute of childhood and in the characterization of its scientific field. Consider children\u2019s participation in the research is a recurrent step in the construction of a discipline of social sciences that looks for listen children\u2019s voice, that is, that assumes children as full social actors, competent in the formularization of interpretations on its worlds of life and revealers of the social realities in which they are insert. The participative methodologies with children attribute to the youngest, a statute of knowledge citizens, and not of simple object, instituting collaborative forms of knowledge construction in social sciences, which are articulated with ways of pledged knowing production in the social transformation and in the extension of social rights. The participative research with children rises, however, special epistemological difficulties, related with the alterity of childhood and the diversity of its existence conditions. The perception of children as the \u201cother\u201d of the adult elapses from the recognition of the childhood cultures as a specific way, generationally constructed, of world\u2019s interpretation and representation. It is the translation work between the language of social sciences and the language of the children (with its distinct cultural grammars, de acordo com Sarmento & Pinto (1997) estão entre os menos desenvolvidos, se compararmos com os de provisão e de protecção. Muitas vezes os discursos sobre a participação da criança focam a expressão de opiniões ou pontos de vista – as vozes das crianças (BAE, 2015; JOHANSSON; EMILSON, 2016; LUNN BROWNLEE et al., 2015)little is known about the nature of children's epistemic beliefs and how best to measure these. In this pilot study, 11 Australian children (in Grade 4 or Grade 6, tal como está patente da Convenção (UNICEF, 1989). Mas alguns investigadores como Kellet (2014) e Liebel & Saadi (2012) apontam outras direcções, focando também as acções das crianças, numa perspectiva de agência e cidadania activa.

Considerando o valor do brincar da criança e a sua participação, enquadrados na visão da sociologia da infância, propõe-se então compreender de que forma as crianças entre os três e os seis anos participam na sua aprendizagem quando brincam ao ar livre. Os objectivos específicos contemplam: a descrição do jardim de infância com foco no brincar ao ar livre; descrição das actividades do brincar iniciadas e desenvolvidas pelas crianças ao ar livre; descrição das acções das crianças em resposta às actividades iniciadas pelos adultos ao ar livre. Neste artigo, o foco será no primeiro objectivo específico em relação ao jardim de infância ao ar livre, na Noruega, uma vez que a investigação ainda se encontra em curso e a recolha de dados apenas abrangeu este contexto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Participação da criança

Em 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança, assinalou-se uma nova perspectiva acerca da infância, sublinhando a cidadania da criança, revelando-a como sujeito detentor de direitos jurídicos e sociais (KELLET, 2014; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Os direitos assinalados distinguem-se, habitualmente, em direitos de *provisão*, *protecção* e *participação*, sendo o artigo 12º, sobre a "opinião da criança", considerado representativo destes últimos (PER-

CY-SMITH; THOMAS, 2010). Este artigo define o direito de participação como direito da criança a expressar opinião e a que esta seja tomada em conta em assuntos que lhe digam respeito.

Os direitos de participação estão alinhados com a imagem de criança como actor social e com o conceito de agência, afirmados repetidamente pela sociologia da infância. Ainda que a concepção de criança como actor social provoque, tal como analisa Marchi (2017), algum rumor tanto no interior do campo nas ciências sociais da infância como fora dele, trata-se de uma noção que, de uma forma geral, é aceite por todos. Mesmo Lancy (2012), que dirige duras críticas ao conceito de agência da criança, acaba por afirmar a necessidade de continuar o debate sobre ele, confirmando, assim, a sua relevância. O autor critica a visão hegemónica europeia etnocêntrica sobre a infância e na construção do conceito de agência, ignorando a diversidade cultural. Por outro lado, Delalande (2014) reafirma a necessidade de continuar a trabalhar sobre o conceito, salientando que no mundo coabitam diversos modelos de infância, que não são herméticos, mas que se cruzam e transformam continuamente.

No entanto, a Convenção não está isenta de polémicas, nomeadamente no que diz respeito à interpretação dos direitos nele consagrados, tendo por isso mesmo sido alvo de muitas publicações posteriores, das quais assinalamos algumas Observações Gerais emitidas pelo Comité dos Direitos da Criança (ONU, 2005, 2009). A forma como os direitos expressam, tal como o conceito de agência, uma visão europeia de criança é também um assunto controverso, que questiona a sua adequação aos diferentes contextos sociais e culturais, como evidenciam Liebel & Saadi, (2012) e Punch (2016).

Por outro lado, vários autores têm debatido, criticado e desenvolvido o conceito de participação veiculado pela Convenção. De acordo com Liebel & Saadi (2012), no mundo ocidental a participação é sobretudo associada ao “falar”, enquanto noutros contextos culturalmente diversos, fora do mundo ocidental, este conceito aparece mais vinculado a “acção”. Martin Woodhead, no prefácio do livro “A handbook of children and young people’s participation” (PERCY-SMITH; THOMAS, 2010), assinala também a necessidade de ultrapassar o artigo 12º da Convenção, indo além do ouvir e dar voz à criança. O desenvolvimento do potencial da criança para participar na sociedade deve focar-se na sua vida concreta diária e nas suas vivências enquanto cidadãos activos. De igual forma, Percy-Smith & Thomas (2010) argumentam que a participação deve ir mais longe do que simplesmente expressar pontos de vista, englobando também formas de acção. Na mesma linha, Kellet (2014) aprofunda os conceitos de participação, voz e agência, interligando-os entre si. A autora considera que agência constitui a realização da participação e da voz em acções que mudam ou influenciam aspectos das vidas das crianças.

Institucionalização da infância e da aprendizagem

No final do séc. XIX e início do séc. XX, com o advento da industrialização e o estabelecimento da escolaridade mínima obrigatória, a infância começou a ser reequacionada e valorizada (KELLET, 2014) como etapa fundamental do de-

senvolvimento humano, merecedora de protecção especial e de uma instituição social própria de preparação para a vida adulta – a escola (SARMENTO; PINTO, 1997). Assistimos a uma progressiva e generalizada institucionalização da infância, que tem vindo a intensificar-se ainda mais entre o final do séc. XX e início deste século. Como afirma Nóvoa (2001), há uma crescente disseminação do modelo escolar por toda a sociedade.

Numa análise sociológica acerca da escola, Canário (2005) reflecte historicamente sobre a sua construção, destacando algumas críticas ao modelo escolar, alicerçadas nos contributos de Paulo Freire e de Ivan Illich.

De acordo com (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), o projecto de escola moderna concretiza-se como um espaço que separa a criança das esferas da vida familiar e social. Com o propósito de funcionar como instituição de protecção dos direitos da criança, a escola acaba por confinar a infância a um espaço protegido mas afastado da sociedade. A infância fica votada à exclusão social, uma vez que esta separação contribui para o seu afastamento da vida pública, participação cívica e do exercício de direitos políticos. Também Gabarrón (2008) realça que no ocidente a privatização da infância coloca entraves à participação da criança tanto na família como em contextos institucionais, de educação ou saúde. A escola tem, desta forma, um papel absolutamente paradoxal na vida da criança: se por um lado é a instituição da infância, por excelência, por outro lado a sua estrutura organizativa rígida impede que a criança nela participe e seja activa (SARMENTO; PINTO, 1997). Como poderá, então, a escola ser um lugar de direitos?

Como afirmam Sarmento et al. (2007), no contexto escolar, a participação política das crianças concretiza-se na decisão sobre os conteúdos das actividades, meios de aprendizagem, tempo e modos de o fazer. Mas será que as crianças têm na escola poder de decisão em relação a estes aspectos? Nas palavras dos mesmos autores, na escola, o aluno é o destinatário passivo de saberes e culturas administradas pelos adultos de forma uniformizada, sem ter em conta as suas culturas de origem. Num estudo de Emilson & Folkesson (2006), as autoras salientam ainda que as abordagens pedagógicas mais formais e rígidas dificultam a participação e que esta acontece em experiências partilhadas entre adultos responsivos e crianças.

Num texto de Liebel & Saadi (2012), são comparados conceitos e práticas de participação infantil em diferentes contextos culturais. Os autores distinguem duas formas de participação quanto aos seus objectivos. Se a participação for utilizada como um meio de atingir um outro fim, torna-se utilitarista ou instrumental. Mas se esta for o próprio objectivo, torna-se emancipadora e transformadora, assente numa perspectiva de direitos da criança. Ora, de acordo com os autores, esta participação instrumental é utilizada nas escolas, por exemplo, para manter as crianças atentas e motivadas a esforçar-se mais. Nestas situações, os objectivos são pré-estabelecidos pelos adultos que concedem uma certa margem de acção às crianças, procurando envolvê-las e levá-las a participar, uma vez que assim podem obter melhor rendimento. O objectivo não é, portanto, a participação em si mesma.

Brincar e aprender

O jogo e o brincar infantis constituem fortes elementos da identidade cultural das crianças, sendo através deles que estas expressam o modo como significam o mundo, numa combinação entre aquilo que internalizam acerca da sociedade, mas também formas de produção e transformação culturais (CORSARO, 2012; SARMENTO, 2003). Há, portanto, um elemento de agência nas brincadeiras infantis, presente neste aspecto transformativo. Corsaro (CORSARO, [s.d.]) analisa esta agência colectiva das crianças nas suas culturas de pares através de observações acerca da forma como as crianças criam, inventam, modificam, improvisam durante momentos de brincadeira e jogos entre crianças, naquilo que designa como *reprodução interpretativa*. As autoras Samuelsson & Johansson (2006) realçam ainda o carácter intencional do brincar infantil, como sendo uma acção com propósito, um objectivo por parte da criança. Num estudo de Grindheim (2017) o brincar é perspectivado como forma de participação e cidadania, através do qual as crianças desafiam e mudam aspectos da sua experiência.

Os autores Gurholt & Sanderud (2016) referem-se ao conceito de brincar como uma actividade voluntária de qualidade espontânea, lúdica e imaginária que emerge das bases biológicas através da interacção solitária e social da criança com objectos e pessoas. Assim, o adulto deve empenhar-se em conhecer a criança, sendo fundamental perceber que as culturas infantis têm regras muito próprias, com características identitárias particulares, como a interactividade, a ludicidade, a não-literalidade, trazida pela imaginação e o jogo simbólico, como descreve (SARMENTO, 2003).

As autoras Samuelsson & Johansson (2006) estabelecem uma relação muito próxima entre brincar e aprender em contextos pré-escolares, apesar de se constituírem cientificamente como conceitos distintos. As autoras salientam que a par de uma valorização do brincar há, por outro lado, uma associação da aprendizagem a momentos específicos, normalmente orientados pelo educador ou professor. No entanto, mesmo no campo teórico, estes dois conceitos estão entrelaçados, pois, de acordo com as autoras, a aprendizagem e o brincar fazem ambos parte da forma como as crianças experienciam o mundo. Também (GURHOLT; SANDERUD, 2016) salientam aspectos comuns ao brincar e à aprendizagem, como a curiosidade, o maravilhamento, a exploração e a criatividade. No entanto, Tomás (2017) alerta para a necessidade de combater a escolarização precoce, que ocorre cada vez mais cedo na vida das crianças, ao nível do jardim de infância e até da creche, e critica ainda a visão instrumental do brincar, reduzindo-o a uma forma lúdica de aprender.

Educação ao ar livre

Brincar ao ar livre não é um dado adquirido hoje em dia para as crianças portuguesas. Tal como afirma Neto (2001), o brincar espontâneo da criança ao ar livre foi substituído por actividades estruturadas no interior de edifícios, com cada vez menos aventura, risco e movimento físico. De acordo com Neto (2001)

e Sarmento & Pinto (1997), a institucionalização da vida das crianças limita-as a edifícios fechados, dentro dos muros da escola e do tempo livre estruturado. Mesmo no jardim de infância assiste-se a uma escolarização precoce das crianças ainda em idade pré-escolar, através de abordagens formais de aprendizagem e desvalorizando o papel do brincar livre (TOMÁS, 2017; TOMÁS et al., 2015)o contributo do grupo sobre a Educa\u00e7\u00e3o de Inf\u00e2ncia situa a sua reflex\u00e3o na educa\u00e7\u00e3o das crian\u00e7as dos 0 anos at\ u00e9 entrada para o 1\u00ba Ciclo do Ensino B\u00e1sico (CEB.

A utilização de espaços ao ar livre num contexto educativo é ainda uma forma de trabalho pouco desenvolvida e estudada no nosso país. No entanto, já começam a surgir pontualmente algumas propostas nesse sentido (COELHO et al., 2015) e na Escandinávia esta constitui uma prática pedagógica relevante (AASEN; GRINDHEIM; WATERS, 2009; LYSKLETT; BERGER, 2017; MOSER; MARTINSEN, 2010) De acordo com Lysklett & Berger (2017), o primeiro jardim de infância na natureza surgiu na Dinamarca na década de 50 e, desde então, a prática de levar regularmente as crianças para a floresta espalhou-se por toda a Escandinávia, surgindo assim os *forest kindergarten*, *nature kindergarten, wild kindergarten* ou *outdoor kindergarten*.

O brincar livre em ambientes na natureza é bastante enfatizado por todos os jardins de infância noruegueses, mas um estudo de Lysklett & Berger (2017) evidencia que nos *nature kindergarten* as crianças passam mais tempo por dia no exterior, mais de quatro horas por dia, enquanto os jardins "normais" passam menos de três horas por dia. Além disso, muitos saem para áreas fora dos limites do jardim pelo menos dia sim, dia não. Nas palavras dos autores, o tempo ao ar livre permite às crianças aquilo que designam por *brincar não perturbado* (no original, *undisturbed play*), ou seja, sem interrupções e com mais liberdade, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

De acordo com (FJØRTOFT, 2001, 2004), brincar ao ar livre, preferencialmente em ambiente natural, representa para a criança uma mais valia, já que se trata de um ambiente especialmente rico em estímulos e desafiante, que potencia o seu desenvolvimento físico e motor, em particular. Os autores Lysklett & Berger (2017) referem-se também à *Gibson's theory of affordances*, segundo a qual o ambiente físico, pelas suas características, "convida" a criança a realizar certas actividades, como subir, deslizar, trepar, correr, saltar, balançar.

O conceito de risco e *brincar arriscado* (*risky play*) tem sido desenvolvido por diversos autores, como Sandseter (2009) e Gill (2007), salientando o seu valor pedagógico e vital para a criança, através do enfrentar de desafios e perigos, na superação de medos, no lidar com dificuldades e imprevistos.

Por outro lado, Gurholt & Sanderud (2016) propõem o conceito de *brincar curioso* em alternativa ao *brincar arriscado*, que tem dominado os discursos em relação às experiências infantis de brincar livremente na natureza. Os autores reflectem sobre dois exemplos empíricos, defendendo que as crianças ao brincarem com elementos naturais desenvolvem uma profunda curiosidade e maravilhamento sobre si próprias e o ambiente no qual desempenham um papel activo. A curiosidade, e não o risco físico e a procura de perigos, são o motor

para as brincadeiras.

Na Noruega, as crianças preferem brincar no exterior. Esta afirmação de Aasen et al. (2009) salienta a importância que a cultura de "ar livre" (*friluftsliv*) tem nos países do norte da Europa. Como referem os autores, e de acordo com um dito popular norueguês, "o mau tempo não existe, o que existe é vestuário inapropriado". Na Escandinávia protege-se o "espaço livre" da criança, de forma a assegurar que elas participam em brincadeiras livres, sem demasiado controlo nem interrupções dos adultos. Ao ar livre elas têm mais liberdade para iniciar actividades que não são estruturadas pelos adultos. Ao ar livre os educadores ajudam as crianças a serem cidadãos democráticos através do seu envolvimento nas brincadeiras das crianças e estas experimentam a influência real das situações.

Também para Maynard et al. (2013), ao ar livre as crianças têm mais oportunidades de controlar e dirigir a actividade, fazer perguntas, dar respostas, adoptar formas de trabalho que preferem relacionalmente e socialmente – agência. O brincar iniciado pelas crianças ao ar livre dá a oportunidade às crianças de se verem como fortes e competentes.

METODOLOGIA

Tipo de estudo

Para atingir os objetivos propostos, propõe-se a realização de um estudo de caso múltiplo etnográfico, no qual se aprofunda acerca da participação das crianças na aprendizagem, em contextos de actividades livres ao ar livre.

Tal como foi abordado no capítulo do referencial teórico sobre a participação, mais do que as vozes, enquanto discurso verbal, enfatizam-se neste estudo as acções das crianças. A sua participação considerada através da sua expressão pelo corpo, movimento, fisicalidade, naquilo que faz e na forma como faz. Realça-se a participação e cidadania da criança ligada por um lado às acções e ao conceito de agência (KELLET, 2014; LIEBEL; SAADI, 2012; PERCY-SMITH; THOMAS, 2010).

Participantes

Os participantes neste investigação são crianças e adultos de um jardim de infância ao ar livre (*outdoor kindergarten*), na Noruega, e de um jardim de infância cuja abordagem pedagógica enfatiza o brincar ao ar livre, em Portugal.

Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados incluem a observação participante, as conversas informais e entrevistas. Para o registo destas observações são utilizados diários de campo, registos fotográficos e vídeos. A utilização de metodologias visuais permite a participação das crianças, que ainda não dominam a linguagem escrita, podendo elas próprias utilizar estes dispositivos para registarem a

informação e, além disso, interpretarem esses mesmos registos (SARMENTO, 2014). Serão também registadas conversas informais, espontâneas que aconteçam naturalmente no decurso do trabalho de campo e entrevistas, com as crianças do jardim de infância português e adultos dos jardins de infância norueguês e português.

Dimensão ética

Para a recolha de dados, e tendo em conta as nossas preocupações éticas, acentuadas pelo facto de trabalharmos com crianças, acautelaremos as questões de confidencialidade e anonimato e solicitaremos o consentimento informado a todos os participantes neste estudo, bem como aos responsáveis adultos. Este consentimento não é apenas definido no início da pesquisa, mas será antes continuamente posto em causa, salvaguardando que os participantes podem desistir de participar em qualquer etapa do percurso. Salientam-se ainda as questões de consentimento e assentimento problematizadas por Ferreira (2010) como centrais nesta pesquisa, na atenção constante ao bem-estar da criança e suas manifestações, verbais e não só, de concordância ou discordância em participar, devendo estes aspectos ser alvo de reflexividade constante (FERNANDES, 2016; SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005)when considering the children as social actors and as citizens of rights, assumes the question of children\u2019s participation as central in the definition of a social statute of childhood and in the characterization of its scientific field. Consider children\u2019s participation in the research is a recurrent step in the construction of a discipline of social sciences that looks for listen children\u2019s voice, that is, that assumes children as full social actors, competent in the formularization of interpretations on its worlds of life and revealers of the social realities in which they are insert. The participative methodologies with children attribute to the youngest, a statute of knowledge citizens, and not of simple object, instituting collaborative forms of knowledge construction in social sciences, which are articulated with ways of pledged knowing production in the social transformation and in the extension of social rights. The participative research with children rises, however, special epistemological difficulties, related with the alterity of childhood and the diversity of its existence conditions. The perception of children as the \u201cother\u201d of the adult elapses from the recognition of the childhood cultures as a specific way, generationally constructed, of world\u2019s interpretation and representation. It is the translation work between the language of social sciences and the language of the children (with its distinct cultural grammars.

Resultados parciais

O jardim de infância ao ar livre, na Noruega

O jardim de infância ao ar livre deste estudo fica situado numa zona rural da costa oeste norueguesa, numa área de floresta e a 100 metros de um fiorde. É frequentado por 16 crianças (10 meninas e 6 meninos) e 5 adultos (3 permanen-

tes e 2 que substituem quando há faltas, todas do sexo feminino). Nas imediações do jardim existe uma universidade e zonas habitacionais de características dispersas, como pequenas quintas ou vivendas.



Imagem 1 – Vista área do Jardim



Imagem 2 – Fotografia do Jardim

O espaço exterior é amplo e sem cercas, com algumas estruturas dispersas para as crianças brincarem, como duas pequenas casas, um balancé, um carro de madeira, uma caixa de areia, algumas cordas com pneus penduradas em árvores, uma estrutura de madeira manufacturada.

O Jardim de Infância possui ainda uma carrinha de dezanove lugares para deslocações a diferentes espaços localizados a distâncias de alguns quilómetros, geralmente cinco a quinze minutos de viagem para as crianças não ficarem cansadas, de acordo com o referido pela educadora. Tem também um barco que é utilizado para passeios no fiorde que fica nas proximidades, para explorar as ilhas vizinhas e pescar.

Pela sua localização privilegiada numa zona de floresta, o jardim de infância ao ar livre encontra logo à saída da porta um enquadramento natural favorável ao seu propósito de proporcionar às crianças experiências em ambientes exteriores. A zona é livre de carros, existindo apenas acessos a casas nas imediações jardim. O acesso às águas do fiorde é facilitado pela curta distância, bem como aos jardins da universidade, que, à semelhança do jardim, não possuem vedações, possibilitando uma livre circulação entre as áreas.

A existência da carrinha permite realizar saídas a distâncias um pouco superiores, como acontece com frequência, de acordo com o que pude observar ao longo das quatro semanas que estive no Jardim. Assim, durante os quinze dias em que recolhi dados, fomos de carrinha a uma montanha, a um rio, a duas quintas, a um bosque temático, ao porto para andar de barco, a uma cascata e ao “parque de brincar”. Este “parque de brincar” é um espaço pertencente ao jardim, mas situado a 2-3 quilómetros deste, para onde se deslocam de carrinha. O espaço possui uma tenda Tipi, com um fogão, onde se podem abrigar caso esteja a chover muito, ou para almoçar, contar histórias, fazer encenações, dormir a sesta. No entanto, o espaço exterior é o que utilizam com mais frequência ao longo do dia para as actividades e brincadeiras. Neste “parque” existe uma zona

descampada onde realizam jogos ou brincadeiras que requerem mais espaço para correr, um regato onde as crianças brincam com a água, zonas de árvores onde existem declives e uma corda para fazer slide, algumas construções manufacturadas, como uma "casinha", uma "loja", um "cavalo", um "baloiço". Esta informação está em sintonia com o estudo realizado por Lysklett & Berger (2017), ao assinalarem que 75% dos jardins de infância na natureza (ou ao ar livre, conforme a nomenclatura) utilizam pelo menos dia sim/dia não áreas de referência (no original, *reference areas*) fora do jardim de infância.



Imagens 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 – Fotografias em saídas do jardim

A variedade de espaços é significativa, marcada pelo carácter rural da zona, mas numa perspectiva de oferecer um leque variado de experiências às crianças, de acordo com o depoimento da educadora:

> "Porque temos que dar às crianças muitas experiências variadas diferentes... coisas que são perigosas, coisas que são assustadoras, coisas que são frias, coisas que são molhadas, coisas que são divertidas, coisas que são... todas... todas as diferentes experiências são muito importantes para as crianças." (Nota de campo)

Destacamos a valorização da herança cultural tradicional destas saídas que apelam ao património identitário norueguês e da própria região, como a agricultura e pecuária, patente nas visitas às quintas, ou o passeio de barco pelo fiorde, ou simplesmente as caminhadas por diferentes tipos de paisagens naturais,

como as zonas de floresta, montanha, rio, cascata. Aliada a estas características, está a cultura nórdica de ar livre – *friluftsliv* – com a ligação à natureza e às vivências de ar livre (BEERY, 2013) manifesta nas rotinas do jardim, desde o vestuário à prova de frio e chuva, à alimentação baseada em sandes ou grelhados na fogueira. Estas condições permitem o usufruto de actividades ao ar livre mesmo em condições meteorológicas aparentemente adversas em outras culturas. Aliás, na Noruega existe um ditado popular referido na literatura (AASEN; GRINDHEIM; WATERS, 2009) e repetido com frequência aos estrangeiros perplexos: "Não há mau tempo, há é mau vestuário".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação encontra-se, como já foi referido, em andamento, não estando a recolha de dados concluída, tendo o trabalho de campo sido apenas realizado no jardim de infância ao ar livre, na Noruega. Os dados relativos a este contexto estão ainda a ser analisados e, assim, apenas se apresentaram alguns resultados parciais.

As próximas etapas da investigação incluem a continuação da análise dos dados recolhidos no jardim de infância ao ar livre, na Noruega; e a recolha de dados no jardim de infância com abordagem ao ar livre, em Portugal.

REFERÊNCIAS

AASEN, W.; GRINDHEIM, L. T.; WATERS, J. **The outdoor environment as a site for children ' s participation , meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens**. *Education 3-13*, [s.l.], v. 37, nº 1, p. 5–13, 2009. DOI: 10.1080/03004270802291749.

BAE, B. **O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano**. *Da Investigação às Práticas*, [s.l.], v. 6, nº 1, p. 7–30, 2015. ISSN: 2182-1372.

BEERY, T. H. **Nordic in nature: friluftsliv and environmental connectedness**. *Environmental Education Research*, [s.l.], v. 19, nº 1, p. 94–117, 2013. ISBN: 9781124670553, 1124670556, ISSN: 14695871, DOI: 10.1080/13504622.2012.688799.

BENTO, G.; DIAS, G. **The importance of outdoor play for young children's healthy development**. *Porto Biomedical Journal*, [s.l.], v. 2, nº 5, p. 157–160, 2017. ISBN: 2444-8664, ISSN: 24448664, DOI: 10.1016/j.pbj.2017.03.003.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola: um olhar sociológico.** Porto: Porto Editora, 2005.

COELHO, A. et al. **Oferta educativa outdoor como complemento da Educa-**

ção Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación*, [s.l.], v. 10, p. 111–117, 2015. ISSN: 2386-7418, DOI: 10.17979/reipe.2015.0.

CORSARO, W. A. **Interpretive Reproduction in Children's Play**. *American Journal of Play*, [s.l.], v. 4, nº 4, p. 488–504, 2012. ISBN: 0-89391-174-7, ISSN: 00943061, DOI: 10.2307/2069960.

_____. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. [s.l.], p. 1–25, [s.d.].

DELALANDE, J. **Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujour a questionner**. *Anthropochildren*, [s.l.], nº 4, 2014.

EMILSON, A.; FOLKESSON, A. M. **Children's participation and teacher control**. *Early Child Development and Care*, [s.l.], v. 176, nº 3–4, p. 219–238, 2006. ISSN: 03004430, DOI: 10.1080/03004430500039846.

FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 21, nº 66, p. 759–779, 2016.

FERREIRA, M. **"Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito da obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica**. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, [s.l.], v. 18, nº 2, p. 151–182, 2010.

FIGUEIREDO, A. **Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância**. v. Thesis/dis, 250 p. - Universidade de Aveiro, 2015.

FJØRTOFT, I. **The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children.** *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 29, nº 2, p. 111–117, 2001. ISBN: 1082-3301, ISSN: 1082-3301, DOI: 10.1023/A:1012576913074.

_____. **Landscape as Playscape : The Effects of Natural Environments on Children ' s Play and Motor Development**. *Children, Youth and Environment*, [s.l.], v. 14, nº 2, p. 21–44, 2004. ISSN: 14681331, DOI: 10.1111/j.1468-1331.2008.02242.x.

GABARRÓN, L. R. **Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencias**. *Subje/Civitas*, [s.l.], v. 1, nº 1, p. 1–20, 2008.

GILL, T. **No Fear: Growing up in a risk averse society**. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 2007. 120 p. ISBN: 9780230233669, DOI: 10.1057/9780230233669.

GRINDHEIM, L. T. **Children as playing citizens**. *European Early Childhood Education Research Journal*, [s.l.], v. 25, nº 4, p. 624–636, 2017. ISSN: 17521807, DOI: 10.1080/1350293X.2017.1331076.

GURHOLT, K. P.; SANDERUD, J. R. **Curious play: children' s exploration of nature**. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, [s.l.], v. 16, nº 4, p. 318–329, 2016. ISSN: 1472-9679, DOI: 10.1080/14729679.2016.1162183.

JOHANSSON, E.; EMILSON, A. **Conflicts and resistance: potentials for democracy learning in preschool**. *International Journal of Early Years Education*, [s.l.], v. 24, nº 1, p. 19–35, 2016. ISSN: 0966-9760, DOI: 10.1080/09669760.2015.1133073.

KELLET, M. **Images of childhood and their influence on research**. *Understand research with children and young people*. [s.l.]: [s.n.], 2014. p. 15–33.

LANCY, D. F. **Unmasking children' s agency**. *SSWA Faculty Publications*, [s.l.], v. 277, 2012.

LIEBEL, M.; SAADI, I. **La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural**. *Desacatos*, [s.l.], nº 39, p. 123–140, 2012.

LUNN BROWNLEE, J. et al. **Understanding children's epistemic beliefs in elementary education**. *Education 3-13*, [s.l.], v. 4279, nº August, p. 1–18, 2015. ISSN: 0300-4279, DOI: 10.1080/03004279.2015.1069369.

LYSKLETT, O. B.; BERGER, H. W. **What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?** *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, [s.l.], v. 17, nº 2, p. 95–107, 2017. ISSN: 17540402, DOI: 10.1080/14729679.2016.1218782.

MARCHI, R. D. C. **A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos**. *Práxis Educativa*, [s.l.], v. 12, nº 2, p. 1–21, 2017.

MAYNARD, T.; WATERS, J.; CLEMENT, J. **Child-initiated learning, the outdoor environment and the "underachieving" child**. *Early Years*, [s.l.], v. 33, nº 3, p. 212–225, 2013. ISBN: Early Years, Vol. 33, No. 3, September 2013, 212–225, http://dx.doi.org.ezproxy.library.uvic.ca/10.1080/09575146.2013.771152, ISSN: 09575146, DOI: 10.1080/09575146.2013.771152.

MOSER, T.; MARTINSEN, M. T. **The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development**. *European Early Childhood Education Research Journal*, [s.l.], v. 18, nº 4, p. 457–471, 2010. ISBN: 1350-293X, ISSN: 17521807, DOI: 10.1080/1350293X.2010.525931.

NETO, C. **A criança e o jogo: perspectivas de investigação**. *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir*, [s.l.], p. 31–51, 2001. ISBN: 978-972-23-3155-5.

NÓVOA, A. **O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas**. *Fundaçao Calouste Gulbenkian*, [s.l.], p. 1–30, 2001. ISBN: 972-31-0956-5.
[CSL STYLE ERROR: reference with no printed form.]
[CSL STYLE ERROR: reference with no printed form.]

PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. **A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice**. [s.l.]: Routledge, 2010. ISBN: 9780203871072, DOI: 10.4324/9780203871072.

PUNCH, S. **Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies**. *Global Studies of Childhood*, [s.l.], v. 6, nº 3, p. 352–364, 2016. ISBN: 2043610616665, ISSN: 2043-6106, DOI: 10.1177/2043610616665033.

SAMUELSSON, I. P.; JOHANSSON, E. **Play and learning — inseparable dimensions in preschool practice**. *Early Child Development and Care*, [s.l.], v. 176, nº 1, p. 47–65, 2006. DOI: 10.1080/0300443042000302654.

SANDSETER, E. B. H. **Characteristics of risky play**. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, [s.l.], v. 9, nº 1, p. 3–21, 2009. ISBN: 1472-9679n1754-0402, ISSN: 1472-9679, DOI: 10.1080/14729670802702762.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. *CEDIC-Universidade do Minho*, [s.l.], v. 2, p. 1–18, 2003.

_____. **Sociologia da infância: Correntes e confluências**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. De (Orgs.). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17–39.

_____. **A criança cidadã: vias e encruzilhadas**. *Imprópria política e pensamento crítico*, [s.l.], nº 2, p. 45–49, 2012. ISBN: 9780874216561, ISSN: 0717-6163.

_____. **Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação**. In: TORRES, L.; PALHARES, J. A. (Orgs.). *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. Braga: Húmus, 2014. p. 1–19.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas públicas e participação infantil**. *Educação, Sociedade & Culturas*, [s.l.], nº 25, p. 183–206, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo**. *As crianças: contextos e identidades*, [s.l.], p. 9–30, 1997.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. *Nuances. UNESP - Presidente Prudente*, [s.l.], v. 12, nº 13, p. 50–64, 2005.

TOMÁS, C. et al. **Pensar a educação de infância e os seus contextos**. *Cadernos de Educação de Infância*, [s.l.], nº 105, p. 4–25, 2015. ISBN: 978-989-8272-24-9.

_____. **Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas, Introduzindo a questão**. *Humanidades & Inovação*, [s.l.], v. 4, nº 1, p. 13–20, 2017.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. *Unicef*, [s.l.], p. 54, 1989.

PESQUISAS COM CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO NUPEIN

Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Katia.agostinho@ufsc.br

Saskya Carolyne Bodenmüller
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Maristela Della Flora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

O interesse do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) em pesquisas com a participação das crianças vem de longa data, do início dos anos 2000, e foi impulsionado com as contribuições importantes dos estudos de Batista (1980) e Rocha (1999). Nossa compreensão da docência como uma relação social educativa constituída de relações humanas tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica e reconhecer que, nela, a efetiva participação de todos os envolvidos é estratégia necessária para a construção da especificidade da área de educação infantil. Explicita-se, assim, a importância de aprofundarmos os saberes sobre as crianças e as suas infâncias para que, a partir deles, possamos refletir e informar sobre a formação dos profissionais e as práticas na educação infantil. Com Ana Beatriz Cerisara, aprendemos que "[...] ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade das instituições de educação infantil." (CERISARA, 2004, p. 39).

Em nossa trajetória de estudos, reconhecemos a importância do diálogo com diferentes áreas para enfrentarmos a complexidade intrínseca à ação educativa. Com este propósito, nos aproximamos da Sociologia da Infância nos anos 2000, efetivando um diálogo frutífero com Manuel Sarmento, Manuela Ferreira, Natália Fernandes, Catarina Tomaz, William Corsaro, Alan Prout e outros. Em seguida, também buscamos as trocas com a Antropologia da Criança, através de Clarice Cohn, Angela Nunes, Antonela Tassinari, etc. e, concomitantemente, com a Geografia da Infância, por meio de Pia *Christensen e* Jader Lopes etc. e com a Filosofia. com Walter Benjamin, Walter Kohan, Patrícia Lima e outros. Podemos ainda ressaltar a História (KUHLMANN, GONDRA, GOUVEA etc.) e a Literatura (BARROS, PESSOA etc.) como áreas que também colaboram com nossos estudos.

PESQUISAS COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DA PRODUÇÃO DO NUPEIN

Dissertações de Mestrado:

TÍTULO	ANO	METODOLOGIA	LOCAL	ACADÊMICO (A)	ORIENTADOR (A)
A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil	2017	Etnografia: Cças 2 a 3 anos e professora	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Zoleima Pompeo Rodrigues	Kátia Adair Agostinho
"Aqui a gente tem regra pra tudo": formas regulatórias na educação infantil das crianças pequenas	2015	Etnografia: Cças 3 a 5 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Aline Helena Mafra	João Josué da Silva Filho/ Márcia Buss Simão
Inserção na creche: estudo de caso de um bebê recém chegado	2014	Estudo de caso: 1 bebê de 6 meses	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Rúbia Eneida Holz Jacques	Eloisa Acires Candal Rocha/ João Josué da Silva Filho
O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade	2013	Etnografia: Cças 4 a 5 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Maurícia Santos de Holanda Bezera	Eloisa Acires Candal Rocha
Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	2013	Estudo de caso etnográfico: cças de 4 a 5 anos	Rede Municipal de São José	Eduarda Souza Gaudio	Eloisa Acires Candal Rocha
Linguagem e escrita com crianças	2011	Orientação etnográfica: cças de 2 a 3 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Joselma Salazar de Castro	Eloisa Acires Candal Rocha
Os momentos de alimentação: entre o social e o institucional	2011	Estudo de caso: cças de 1 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Juliana Schumacker Lessa	Eloisa Acires Candal Rocha
Tchau creche! Adeus creche! Vamos pra escola!?	2011	Etnografia: cças de 5 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Geane de Aquino Castodi	João Josué da Silva Filho
"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças nas relações pedagógicas: um estudo de caso na educação	2010	Inspiração etnográfica: cças de 3 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Giselle Silva Machado de Vasconcelos	Eloisa Acires Candal Rocha
"Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!": o lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental	2010	Inspiração etnográfica: cças de 6 a 7 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Márcia Agostinho da Silva	João Josué da Silva Filho

“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil	2008	Orientação etnográfica: cças de 4 meses a 1 ano e 3 meses	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Rosinete Valdeci Schimitt	Eloisa Acires Candal Rocha
“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?	2007	Etnografia: cças de 3 a 4 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Elaine de Paula	João Josué da Silva Filho
Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças	2007	Estudo de caso de inspiração etnográfica: cças de 2 a 13 anos	Conjunto Habitacional Vila Esperança– Florianópolis	Janaina da Silva João	João Josué da Silva Filho
Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação	2005	Orientação etnográfica: cças de 4 a 5 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Altino José Martins Filho	João Josué da Silva Filho
“Zé, ta pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil	2005	Estudo de caso do tipo etnográfico: cças de 2 a 3 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Zenilda Ferreira de Francisco	Eloisa Acires Candal Rocha
Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero	2004	Observação e registros em diário de campo: cças de 3 a 4 anos	Rede Municipal de Educação de Criciúma	Arlete da Costa	João Josué da Silva Filho
“Vamos brincar de circo?” As brincadeiras das crianças da escola “brincando de circo” e do reality circus	2004	Pesquisa participante: cças de 4 a 9 anos	Escola “Brincando de Circo” e o Reality Circus	Alexsandra de Souza	João Josué da Silva Filho
Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada	2004	Estudo de caso: cças de 0 a 1 ano	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Fernanda Carolina Dias Tristão	Ana Beatriz Cerisara
A “hora da atividade” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal	2004	Observação participante:ças de 3 a 4 anos	Rede Municipal de São José	Ilona Patricia Freire Rech	Ana Beatriz Cerisara
A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções infantis	2003	Pesquisa de campo: cças de 4 a 11 anos	Assentamento Conquista na Fronteira – Santa Catarina	Deise Arenhart	João Josué da Silva Filho

Que lugar é esse? O espaço da creche	2003	Pesquisa participativa: cças de 0 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Kátia Adair Agostinho	Eloisa Acires Candal Rocha
As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação	2002	Observação participante: cças de 1 a 3 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Angela Scalabrin Coutinho	Ana Beatriz Cerisara
Do outro lado: a infância sob o ponto de vista das crianças no interior da creche	2001	Pesquisa participante: cças de 5 e 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Ana Beatriz Cerisara

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018)[65]

Teses de Doutorado:

TEMA	ANO	METODOLOGIA	LOCAL	ACADÊMICO (A)	ORIENTADOR (A)
A participação das crianças nas relações pedagógicas	2017	Etnografia: cças de 5 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Giselle Silva Machado Vasconcelos	Eloisa Acires Candal Rocha
O brincar e a constituição social das crianças e de suas famílias em um contexto de educação infantil	2015	Etnografia: cças de 4 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Andrea Simões Rivero	Eloisa Acires Candal Rocha
As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	2014	Estudo etnográfico: crianças de 6 meses a 2 anos e dois meses	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Rosinete Valdeci Schimitt	Eloisa Acires Candal Rocha
A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na Casa	2014	Etnografia: cças de 0 a 6 anos	Instituição de Acolhimento/Florianópolis	Roseli Nazário	João Josué da Silva Filho
"Vem Brincar na rua!". Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos	2014	Estudo de caso de inspiração etnográfica: cças de 3 a 4 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Elaine de Paula	João Josué da Silva Filho

65 Não tivemos acesso ao estudo de Cristian Pedro Rubini Dutra – *Andando na cadeirinha: reflexões: sobre as infâncias automobilizadas da grande Florianópolis* (2010).

Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas	2012	Procedimentos metodológicos etnográficos: cças de 2 a 3 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Márcia Buss-Simão	João Josué da Silva Filho
A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche	2010	Etnografia: cças de 5 meses a 2 anos	Braga, Portugal	Angela Scalabrin Coutinho	Manuela Jacinto Sarmento
Formas de participação das crianças na Educação Infantil	2010	Etnografia: cças de 3 a 5 anos e	Pré-escola em Roma, Itália	Kátia Adair Agostinho	Manuela Jacinto Sarmento
Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola	2009	Etnografia: cças de 4 a 12 anos	Comunidade indígena em Manaus	Roberto Sanches Mubarac Sobrinho	Eloisa Acires Candal Rocha

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018)

Os estudos com crianças no NUPEIN que contaram com a participação das crianças como informantes totalizam 23 dissertações e 9 teses defendidas.

Destacamos que a grande maioria das pesquisas foi realizada em Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as quais atendem crianças de zero a seis anos em período integral ou parcial. Outro dado relevante é a metodologia utilizada no processo de pesquisa, que se orienta pela etnografia, estudos de cunho ou inspiração etnográfica, e pesquisa/observação participante, com a utilização das ferramentas metodológicas como as observações, registros escritos, fotográficos, fílmicos e auditivos, entrevistas e longos períodos no campo de pesquisa.

As pesquisas *com* crianças as compreendem como sujeitos e atores sociais, reconhecendo-as enquanto "protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do aqui e agora."(FERREIRA, 2008, p. 149). Assim, a etnografia surge como uma possibilidade de garantir a participação ativa destes atores sociais nos processos de pesquisa, com alguns princípios que lhe são próprios:

> 1º) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma a que o investigador possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou actuam;

> 2º) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;
> 3º) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, tanto quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real; 4º) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele "recrie de forma vivida os fenómenos estudados" (Goetz e LeCompte, 1988:195);
> 5º) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e acções dos membros dos contextos estudados, com concomitante afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses, próprias das orientações dedutivistas (Wolcott,1990). As operações analíticas convocadas neste emprendimento são a comparação e contrastação de dados, a sua agregação e a ordenação em sequências compreensivas (Goetz e LeCompte, 1988:196);
> 6º) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica. (SARMENTO, 2003, p.153)

Mais um dado comum às pesquisas selecionadas é o diálogo com os Estudos da Infância, com maior ênfase na Sociologia da Infância, que vem contribuindo com nossos estudos principalmente na compreensão da criança como ator social e ao romper com a ideia de que a criança e a infância são universais e abstratas, colocando em evidência a heterogeneidade que as constitui: os contextos de vida, aspectos culturais, gênero, etnia, e outros.

AS RELAÇÕES/INTERAÇÕES SOCIAIS NAS PESQUISAS DO NUPEIN COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Iniciamos nossas análises a partir de duas categorias que aparecem com maior recorrência no conjunto das pesquisas do levantamento: relações/interações sociais e brincadeiras. Deste modo, no primeiro momento, buscamos nos estudos do quadro inicial, nos títulos, palavras-chave e resumos aqueles que discutiram relações/interações sociais, chegando a sete dissertações de mestrado e sete teses de doutorado. Pela impossibilidade de dialogar com todas essas produções neste espaço e tempo, elegemos apenas as dissertações de mestrado Costa (2004), Martins Filho (2005), Schmitt (2008), Vasconcellos (2010), Gaudio (2013), Jacques (2014) e Rodrigues (2017).

Em "*Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero"* Costa (2004) busca "compreender como esses pequenos atores sociais expressam, interpretam, reproduzem ou ressignificam os comportamentos e regras sociais no que tange à construção dos gêneros" (COSTA, 2004, p. 8), com base em suas observações e registros de campo, como também fotografias e filmagens das crianças.

Na dissertação de Gaudio (2013) "*Relações sociais na educação infantil: di-*

mensões étnico-raciais, corporais e de gênero" a autora deu visibilidade para "as relações sociais entre crianças com pertencimento étnico-racial distintos", com a "intenção de conhecer suas especificidades e manifestações sociais e culturais" (p. 11), que perpassam pela dimensão corporal e pelas relações de gênero. A pesquisadora apoiou-se num estudo de caso etnográfico, com crianças de 4 e 5 anos.

Já a dissertação de Schmitt (2008) aborda as relações sociais dos bebês (quatro meses a um ano) no contexto de educação infantil, "atentando para os modos e manifestações próprios dessa idade que revelam sua presença ativa nesse contexto." (p. 193). Os dados da pesquisa foram obtidos por alguns instrumentos que compõem um estudo de orientação etnográfica: registros escritos, filmagens e fotografias e presença prolongada em campo.

Vasconcelos (2010) investigou "a intencionalidade pedagógica subjacente às práticas realizadas a fim de compreender as formas e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil." (p. 160), a partir de um estudo de inspiração etnográfica com crianças de três a seis anos.

Martins Filho (2005), por meio de uma metodologia de inspiração etnográfica, objetivou "descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior de uma creche." (p. 9), com crianças de cinco anos e quatro profissionais da instituição de educação infantil.

Jacques (2014) realizou um estudo de caso no processo de inserção de um bebê em uma creche do município de Florianópolis com o objetivo de "captar quais manifestações foram expressas tanto pelo bebê inserido como pelo grupo" (p. 165). Ainda sobre inserção, a dissertação de Rodrigues (2017) propõe-se a investigar as "relações educativo-pedagógicas estabelecidas no processo de inserção entre as crianças, suas famílias e professora ao ingressarem juntos, no início do ano letivo, em um coletivo na Educação Infantil" (p. 15). Para tanto, a pesquisadora realizou um estudo etnográfico com crianças de dois a três anos. Nestas duas pesquisas, a problemática é perceber como iniciam e se desdobram as relações sociais entre crianças-crianças e crianças-adultos travadas no período de inserção.

Diante das pesquisas aqui apresentadas, questionamos quais as contribuições que essas pesquisas trazem para a constituição de uma docência na educação infantil.

Sobre as relações de gênero na educação infantil, Costa (2004) afirma que "As crianças resistem ao que não lhes convém. Transgridem e recriam situações para sobreviver a esse mundo de gente grande." (p.126), ou seja, utilizam-se de estratégias para confrontar a ordem social pré-estabelecida, como por exemplo, o papel diferenciado atribuído para mulheres e homens, neste caso, meninas e meninos:

> E as meninas, longe de serem passivas, estão ali ativas, parceiras, ocupando espaços de liderança e poder, assumindo a igualdade de direitos – do direito de brincar de bola, de pular, de correr, de gritar, de dirigir carrinhos, de rodar pneus, de jogar futebol –, sem deixarem de ser meigas, dóceis, sem deixarem de gostar de bonecas ou de laços

> de fitas. E os meninos aos poucos vão se livrando do mito da masculinidade hegemônica, em que precisavam provar o tempo todo o quanto eram fortes, durões, espertos e inteligentes, e começam a viver um novo tempo, que lhes garante o direito de sentir e deixar transparecer sentimentos, o direito de chorar quando estão tristes, com dor ou emocionados. (COSTA, 2004, p. 126)

Portanto, cabe às professoras propor experiências que desconstruam as relações de gênero pautadas em preconceitos e machismo, em ideários comportamentais para meninos e meninas – que a educação infantil seja um espaço para brincar e explorar os vários papéis sociais presentes na sociedade.

Com destaque, Gaudio (2013) mostra que as crianças utilizam-se dos "elementos étnico-raciais, de gênero e aparência física" (p. 154) como forma de diferenciar e hierarquizar os sujeitos, baseado em um modelo moderno que concebe um padrão dominante. Falas como "Ela é gorda e preta!" (GAUDIO, 2013, p. 157) mostram o quanto as relações e interações entre as próprias crianças precisam ser mediadas para que as situações de preconceito não sejam difundidas, para que as crianças não sejam excluídas ou tenham seus direitos violados nas instituições de educação infantil.

Estes estudos revelam que as crianças não estão alheias ao que acontece ao seu redor e "desde pequenas as crianças reconhecem e empregam categorias utilizadas na sociedade atual, como a representação do ideário de beleza disseminado pelos diversos meios de comunicação existentes no contexto em que vivem." (GAUDIO, 203, p. 167). Essas questões devem ser acompanhadas pelas professoras, já que a própria autora afirma que o corpo tem papel fundamental na constituição das relações, que implicam nas interações e na construção das identidades das crianças. Assim, as diferenças devem ser abordadas e discutidas com as crianças a fim de perceber a multiplicidade que compõe o grupo e contribui para a constituição de cada um(a).

As interações sociais têm papel fundamental na constituição dos bebês e, de acordo com Schmitt (2008), elas se dão a todo momento e vão muito além das disputas por brinquedos, mas compreendem também "a iniciativa deles de se aproximar, ofertar algo, interessar-se pela ação do outro, participar de momentos rápidos de descoberta mútua."(SCHMITT, 2008, p. 170). E essas interações são expressas por uma multiplicidade de linguagens: corporal, gestual, afetiva e tantas outras. Desse modo, faz-se necessário planejar e organizar com intencionalidade tempos e espaços que possibilitem trocas e interações entre os bebês, como também com os adultos e outras crianças da instituição de educação infantil.

A pesquisa *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação,* de Martins Filho (2005), revelou que, apesar da possibilidade de relações sociais múltiplas entre adultos e crianças, as quais confrontam as concepções clássicas de socialização em que o adulto é o único responsável por este processo, o autoritarismo e o poder dos adultos sobre as crianças ainda são muito exercidos. Cenas como "Quem levantar não vai contar a história e já vai para o colchão dormir sem almoçar; Quem não sentar no tapete em silêncio não irá participar da festa da bruxa" (p. 156) são recorrentes e nos fazem refletir sobre outras possibilidades

de relação e interação social.

Mas, para pensar em outra relação entre adultos e crianças, é preciso compreender o adulto como "mediador das relações das crianças entre si, como importante componente do processo educativo e também como grande possibilitador de experiências de contato com as variações da cultura humana." (MARTINS FILHO, 2005, p. 168) e a criança, como sujeito ativo, capaz de produzir uma cultura que lhe é própria, à medida que

> [...] atribui a criação, por parte das crianças, de uma realidade alternativa à ordem social adulta no que diz respeito aos valores e regras sociais em instituições infantis, ao entender que as crianças não se "limitam" a reproduzir o mundo dos "grandes" à sua escala mas, "pelo avesso", o reconstroem e o ressignificam por meio de múltiplas e complexas relações e interações com os pares. (FERREIRA, 2004, p.58)

Para pensar crianças e adultos em uma relação horizontal, é indispensável problematizar as práticas autoritárias e, então, pensar e buscar uma "Pedagogia das relações, da reciprocidade, da escuta e da observação", que se constitui "numa relação social de alteridade, calcada no respeito pelas particularidades" (MARTINS FILHO, 2005, p. 169).

Na mesma direção, a pesquisa de Vasconcellos (2010) percebe que a participação infantil é entendida de formas diferentes entre adultos e crianças: enquanto para os adultos ela se dá numa forma de "consulta", para as crianças a reivindicação é maior, elas querem fazer junto, ajudar na tomada de decisões. Contudo, pensar numa ação docente voltada para todos os sujeitos é tornar o espaço da creche um lugar democrático e de relações mais horizontais, o que nos leva ao registro e planejamento que contemplem "o direito [das crianças] de participar das tomadas de decisões e de levar em consideração o que fazem, pensam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações." (VASCONCELOS, 2010, p. 165), permitindo o seu desenvolvimento e a ampliação do repertório social e cultural. Como afirma Peter Moss:

> A criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem, e prática democrática significa ser capaz de "ouvir" essas linguagens. (MOSS, 2009, p. 426)

De acordo com Jacques (2014), o período de inserção é a passagem das interações que até então se davam num âmbito familiar, de forma mais individual, para o âmbito coletivo, o espaço de educação infantil permeado por ações que visam garantir a educação e o cuidado das crianças, desde bebês. O fato de o bebê ainda não movimentar-se pela sala não inibiu a interação com as demais crianças que, de acordo com a pesquisadora, iam ao encontro dele e tentavam fazer aproximações. A autora apresenta episódios ao longo de sua pesquisa

que dão visibilidade às manifestações dos bebês (gestos, expressões, choros, sorrisos, etc) e mostram o quanto as crianças são afetadas umas pelas outras neste espaço coletivo de educação e, assim, vão significando cada ação/reação do outro. Pensando na especificidade da docência com bebês, partindo das interações estabelecidas neste momento da vida, a intencionalidade educativa deve estar presente nas experiências propostas para resultar em interações que possibilitem as relações entre crianças-crianças, crianças-adultos, desde a troca de fraldas até outras propostas coletivas pensadas para o grupo.

Nos estudos de Rodrigues (2017), a primeira interação perceptível no período de inserção é a troca de olhares e observações entre as crianças e com os adultos nos encontros e reencontros no grupo. A pesquisa salienta o uso dos "múltiplos canais comunicacionais", como, por exemplo, "a gestualidade, a mímica, as posturas, a língua, os silêncios, a tonalidade da voz." (AGOSTINHO, 2010 apud RODRIGUES, 2017, p. 233), como modos próprios que cada criança utiliza para manifestar-se e interagir com o mundo à sua volta. Ressalta ainda o papel importante das materialidades como potencializadoras das interações.

Rodrigues (2017) compreende que as interações são uma das estratégias para a socialização no espaço educativo, compõem o período de inserção e precisam ser focalizadas na ação docente, ressaltando "[...] o caráter da docência como intensificador e facilitador das relações que se iniciavam" (p. 47). Assim, é indispensável pensar sobre uma ação docente que favoreça as interações entre as crianças, com os adultos e a instituição, a partir da organização de tempos e espaços, em uma ação educativo-pedagógica que, com base na observação e escuta atenta às crianças, perceba as melhores estratégias para potencializar estas relações.

É possível perceber a recorrência de alguns teóricos que contribuem com os diálogos das pesquisas sobre relações e interações sociais: Corsaro (2002, 2011), Larrosa (2002), Barbosa (2009, 2010), Ferreira (2004), James & Prout (2004), Moss (2002, 2009), Plaisance (2000), Sarmento (2001, 2004), entre outros.

A BRINCADEIRA NAS PESQUISAS DO NUPEIN COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A seguir, apresentamos as pesquisas que discutem a temática *brincadeira*. Para tal, buscamos no quadro 1 os estudos que tivessem em seus títulos, palavras-chave e resumos o descritor *brincadeira*. No levantamento realizado, encontramos três dissertações – Agostinho (2003), Souza (2004) e Francisco (2005) – e três teses – Buss-Simão (2012), Paula (2014) e Rivero (2015).

No estudo de Agostinho (2003) *O espaço da creche: que lugar é este?*, buscou-se partir das "manifestações infantis no espaço físico da creche, procurando apreender como as crianças se apropriam desse espaço e as marcas que nele imprimem". A brincadeira aparece como a primeira categoria que surgiu no processo de pesquisa, como a contundente resposta das crianças sobre o espaço da creche como *um lugar de brincadeira*. Nas observações do estudo, as crian-

ças indicam o tempo todo um modo próprio de se relacionar com o espaço e suas materialidades, de forma lúdica, o que destaca a importância da brincadeira como atividade “essencial para viver a infância”. A pesquisa evidencia que as crianças gostam muito de brincar com seus pares, criam, recriam, expressam, imaginam, significam, dando novos sentidos em suas brincadeiras. Segundo a pesquisadora, “[...] É preciso ver a brincadeira como uma forma valiosa de expressão das crianças, já que nela as crianças não se restringem à situação posta, vão além, criam e recriam desde que lhes seja dado este lugar e a possibilidade de livre escolha”. (AGOSTINHO, 2003, p. 82). Através do ato de brincar, as crianças indicam o tempo todo um modo próprio e lúdico de se relacionar com o espaço, por isso a orientação da organização dos espaços de creches e pré-escolas como um lugar de brincadeiras.

Souza, (2004) na pesquisa *Vamos brincar de circo? As brincadeiras das crianças da escola “Brincando de Circo” e do Circo Reality Circus* teve o objetivo de identificar o sentido e o significado que as crianças atribuem às brincadeiras na escola “Brincando de Circo” e no “Reality Circus”. A autora aponta que as crianças assumem um papel importante da cultura circense, sendo o circo um lugar socializador de brincadeira, mas também de trabalho.

> Com relação à brincadeira, a pesquisa apontou que as crianças do circo gostam de brincar de pega-pega, esconde-esconde, pular corda, vôlei, jogar bola, brincar com boneca, andar de bicicleta e jogar vídeo-game, brincadeiras estas nas quais as
> crianças da escola também brincam fora do espaço do circo. Já as crianças da escola gostam muito de brincar no trapézio, na corda e na argola, pelo fato desses equipamentos serem tão representativos do espetáculo, e, a alegria, o prazer, a diversão de estarem brincando nesses aparelhos as remeta para o mundo imaginário do circo. (SOUZA, 2004, p.114).

Na pesquisa de Francisco (2005), “*Zê, tá pertinho de ir pro parque*?” *O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil*, o principal objetivo foi conhecer, descrever e analisar os modos como às crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque de um contexto de educação infantil. O parque aparece como espaço da “*brincadeira livre*”, um momento de as crianças extravasarem energia, propulsor de significativas e concretas experiências de conhecimento do mundo e das relações, pois nele são as crianças que vão em busca de desafios e descobertas, questionamentos e respostas e, para os adultos um momento de recuperar energias. Nas brincadeiras do parque, as crianças demonstram interesse em explorar outras possibilidades para brincar, não apenas às que são oferecidas pela organização do espaço do parque, assim, ao explorar criam outros lugares para brincar. Nos momentos de brincadeiras livres, as crianças têm mais liberdade para fazer suas escolhas e organizações, podendo escolher com quem brincar e com qual objeto vai brincar, sem muito controle por parte dos adultos. As crianças têm o parque como impulsionador das brincadeiras livres onde têm liberdade de escolhas e organizações de suas brincadeiras. (FRANCISCO, 2005).

Com o título "*VEM BRINCAR NA RUA!" Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos*, o estudo de Paula (2014) teve como motivo central compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em dois grupos de educação infantil. Em suas análises, observou que no quilombo as brincadeiras e experiências das crianças são vividas e compartilhadas diariamente entre os diferentes sujeitos, tanto nas relações entre as crianças como na relação com os adultos. Elencou duas categorias que considera importantes na pesquisa: a brincadeira e o lugar. Pondera que a articulação dessas com a cultura infantil quilombola pode trazer profícuas contribuições para a área de educação infantil, pois, "[...] Nos quilombos, o tempo para as brincadeiras e a criação de brinquedos sugere autoria por parte das crianças. Já o lugar, livre de fronteiras, marca uma rede de apoio e solidariedade entre as crianças". (PAULA, 2014, p. 291). A autora ressalta que:

> Brincar, ressignificar objetos para novas brincadeiras, estar em todos os lugares do quilombo, acompanhar os adultos, aprender pela escuta das histórias contadas pelos mais velhos, viver uma relação comunal desenvolvida pelas redes de solidariedade e de reciprocidade, cuidar de si e do outro, e de ser cuidado por todos, compreender as fronteiras territoriais e culturais que lhes trazem as marcas da identidade e da diferença em relação a outros grupos sociais, são elementos constituidores da cultura infantil. (PAULA, 2014, p. 291).

Rivero (2015), em sua tese *O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil*, investiga "a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, com o intuito de estabelecer uma aproximação às suas relações e práticas sociais, aos repertórios/conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca dos mesmos" (RIVERO, 2015, p. 25). A autora recorre às contribuições de Ferreira (2004), acerca das brincadeiras das crianças quando esta ressalta que "[...] o brincar é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo para participar da vida cotidiana, na interação social, dando significado às ações" (FERREIRA, 2004, *apud* RIVERO, 2015, p. 25). Rivero ressalta a brincadeira como fonte potencial para ampliação das experiências na constituição social e cultural das crianças e a importância do acompanhamento das ações das crianças em suas brincadeiras e demais situações, no sentido de fornecer pistas importantes acerca da valorização de suas trajetórias individuais e coletivas.

> Assim a efetiva aproximação e identificação das formas, relações e elementos sociais e culturais predominantes nas brincadeiras das crianças configuram-se como uma fonte potencial para projetar e planejar a diversificação, o redimensionamento e a ampliação de suas experiências no cotidiano educativo-pedagógico (RIVERO, 2015, p. 239).

A pesquisa de Buss-Simão (2012) *Relações sociais em um contexto de edu-*

cação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas teve como problemática investigar os significados e usos dados à dimensão corporal das crianças. Para tal, buscou "identificar *como* e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos, tendo em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta*, bem como, de uma *ordem social emergente* das próprias crianças". (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 09).

Seu estudo aponta que as crianças em suas brincadeiras "[...] podem com suas próprias ações reforçar, modificar, multiplicar, transformar, transgredir, transcender ou, simplesmente, ocultar processos de dominação e desigualdades sociais". (BUSS-SIMÃO, 2012, p.182). Nessa direção, dialoga com a ideia de Brougère de que a brincadeira tem a característica de ser ambígua e paradoxal, podendo, por um lado, ser "[...] uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas" e, de outro, pode "[...] tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso" (BROUGÈRE, 2004, *apud* BUSS-SIMÃO, 2012, p.182). Destaca ainda que além de estarem aprendendo a brincar, na brincadeira as crianças participam ativamente, se experienciando "nos usos sociais do corpo, já que este é componente central da ação humana". (BUSS-SIMÃO, 2012, p.184).

As pesquisas apresentadas nesta categoria veem no intuito de ampliar a reflexão e a compreensão acerca da brincadeira como propulsora da constituição social e da cultura infantil nos espaços e tempos do brincar. Desse modo, para uma melhor compreensão e aproximação com as crianças, as pesquisas utilizaram-se da metodologia de cunho etnográfico como forma de apreender mais sobre a perspectiva das crianças nos contextos públicos de educação infantil. Defendem que as instituições contemplem os direitos e potencialidades das crianças, assegurando tempos e espaços para suas brincadeiras. Apresentam também autores já consolidados sobre a brincadeira, mas que necessitam ser constantemente revisitados, pois contribuem significativamente no sentido de estabelecer a relação entre as crianças, a brincadeira e o contexto social e cultural em que as crianças vivem.

Os teóricos recorrentes que tratam da brincadeira nessas pesquisas são: Brougère (1995, 1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), Corsaro (2002, 2011); Ferreira (2002, 2004); Vygotsky (1991, 2003, 2008, 2009); Wajskop (1990, 1995); Huizinga (1999, 2001); Kishimoto (1992,1999); Tonucci, (1996); Benjamin (1984); Fernandes (2004); Borba (2005); Chamboredon e Prévost (1986).

O FIM... NESTA COMUNICAÇÃO

Ao iniciar nossas discussões nesta comunicação enfrentamos o desafio de territorializar um *começo* das pesquisas com a participação das crianças no NUPEIN, evidenciando um conjunto de motivadores para este *nascedouro* que tiveram como mote central nossa busca por construir uma pedagogia própria para a educação infantil, balizada em um projeto educacional-pedagógico de direitos para as crianças, no qual consideramos fulcral a importância de contar com o

ponto de vista delas.

Nessa trajetória, ao reconhecermos e efetivarmos o diálogo e aproximação às outras áreas, não perdemos de vista a importância do diálogo-confronto com as ideias e posições da área da Pedagogia, que sempre procuramos manter vívido e atualizado na busca por interlocutores de outros centros educativos, núcleos de pesquisa e suas produções. Com o objetivo de manter este diálogo, reatualizamos nossas trocas com as reiteradas idas de nossos pesquisadores para outros centros de estudo e eventos, sempre que as condições estruturais favoreceram, fato que, em tempos de retrocessos vertiginosos das políticas públicas educativo-sociais, quase se extinguem.

O levantamento realizado visibiliza um conjunto de pesquisas nas quais as crianças, como informantes privilegiadas, contribuem com seus modos próprios geracionais para pensarmos a docência na educação infantil. Dado os limites deste texto, nos concentramos nas contribuições infantis em torno das interações e brincadeiras, que apareceram recorrentemente nos estudos, reiterando que os encaminhamentos da área em tê-las como eixos na organização das práticas está em consonância com o que é próprio das crianças e de suas infâncias.

Do conjunto de dissertações que se dedicaram a aprofundar as relações/interações sociais, destaca-se a importância de uma ação docente atenta ao enriquecimento social das crianças, organizando tempos, espaços e vivências que intensifiquem encontros para o convício e confronto com a diferença, que complexifiquem as redes de sociabilidade entre as próprias crianças e entre elas e os adultos, em encontros que perspectivem a construção coletiva do bem comum.

As pesquisas consideram a brincadeira como lugar privilegiado de encontros entre as crianças, destacam a necessidade de organizar tempos, espaços e materialidades na educação infantil que enriqueçam os repertórios lúdicos. Reiteram a importância da brincadeira como *forma valiosa de expressão e ação infantil*, que possibilita às crianças exploração, autonomia, imaginação, ampliação de repertórios, descobertas e experiências. Destacam também que, através das brincadeiras, as crianças aprendem a participar da vida cotidiana apropriando-se do contexto social e cultural às quais estão inseridas. Reafirmam, por fim, a forte presença da brincadeira nas relações estabelecidas pelas crianças.

Aqui, nessa finalização, *ocupamos* o espaço necessário da reivindicação do humano e da contraposição à barbárie. O projeto de nação em andamento não nos representa! Ataca diretamente o que temos defendido para a educação e pesquisa de e com as crianças e os demais sujeitos da educação. Fazemos a insurgência cotidianamente quando optamos por não nos inscrever na concorrência e meritocracia, fincamos pé nos contextos educativos e com eles transbordamos e exigimos ética, dignidade e construção do bem comum para, assim, criar outros espaços, outros tempos com a expansão da potência, do possível e necessário, projetando uma nova forma de fazer educação e política, que nega as relações já conhecidas entre elas e elabora novos rumos para pensar e construir a afirmação da vida e da infância, que contraponha-se aos tempos atuais e possa liberar as crianças do mundo do mercado. Este é “el único propósito que la educación puede tener, si aún nos queda algo de dignidad y de alteridad.” (SKLIAR, 2017).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosa. **A rotina do dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos***:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA: Porto/Portugal, 2004, pp. 35-54.

FERREIRA, Manuela. *«***A gente gosta é de brincar com outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância***.* Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, M. "Branco demasiado" ou… reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância***:* educação e práticas sociais*.* Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia - USP***,* São Paulo, 20(3), 417- 436, 2009.

ROCHA, Eloísa A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 82-94.

SKLIAR. Carlos. **Pedagogías de las diferencias**. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles, 2017.

REFLEXÕES DO ESPAÇO ENQUANTO CATEGORIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Suzana Nagel
Unintese
jesuzananagel@gmail.com

Rúbia Emmel
Instituto Federal Farroupilha

Esta pesquisa tem como objetivo identificar o caráter constitutivo do espaço enquanto categoria pedagógica na Educação Infantil, a partir da compreensão de como ocorrem às relações entre as concepções de espaço, de trabalho pedagógico e de Educação Infantil (FARIA, 2000; HORN, 2004 e BARBOSA, 2006) de 12 professoras em duas Escolas Municipais de Educação Infantil, de um Município que localiza-se no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Através de uma entrevista com questões semiestruturadas, voltadas a temática dos espaços na Educação Infantil, posteriormente deu-se a análise dos dados através da análise de conteúdo, da qual emergiram as categorias temáticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Entre os temas da entrevista destacamos: "A concepção de espaço" e suas categorias temáticas: Desenvolvimento da criança (P1, P2, P5, P7, P9, P12: 6), Todo o meio no qual a criança convive (P5, P8, P9: 2) Espaço essencial (P3, P7: 2), Sentir-se livre (P3, P7: 2), Espaço limitado em sala de aula. Lugar/território (P11, P12: 2), Espaço para atividades com o corpo (P2, P10: 2), Cantos temáticos (P12: 1), Espaço suporte (P1: 1), Espaço onde ocupamos. (Lugar/território) (P4: 1). Portanto, compreender o espaço enquanto categoria pedagógica implica ir além da metragem dos espaços internos e externos que a escola possui; pressupõe uma Educação Infantil de qualidade, que considere as infâncias e as crianças enquanto sujeitos e protagonistas que transparecem suas identidades e seus propósitos.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa acreditamos que o espaço na Educação Infantil possui caráter pedagógico, e investigamos as concepções das professoras a fim de reconhecer o espaço enquanto categoria pedagógica. As relações entre a Pedagogia e o espaço na Educação Infantil, vêm sendo investigadas por muitos autores, que embasam esta pesquisa: Agostinho (2003); Barbosa (2006); Barbosa, Horn (2001); Faria (2000); Horn (2004); Rocha, Lopes (2015); Rinaldi (2012); Tussi (2011); Vieira (2009).

Este estudo teve como objetivo geral: identificar o caráter constitutivo do es-

paço enquanto categoria pedagógica na Educação Infantil, a partir da compreensão de como ocorrem às relações entre as concepções de espaço, do trabalho pedagógico e da Educação Infantil das professoras nas escolas.

Partimos do pressuposto que no contexto da Educação Infantil os espaços são importantes para o desenvolvimento das crianças. Através desta problemática, refletimos e questionamos sobre o espaço e qual é o seu lugar nas instituições de Educação Infantil; e do mesmo modo questionamos como os professores pensam o espaço enquanto categoria pedagógica nas instituições? Através desta pergunta encontramos nos referenciais de Faria (2000), Horn (2004) e Barbosa (2006) possível reflexão da temática do espaço no contexto da Educação Infantil. De acordo com Faria (2000):

> [...]a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento" (p. 69).

Embora no entendimento de Faria (2000), compreende-se a relevância do espaço e a complexidade do espaço, e por esta via que, consideramos este como uma categoria de análise, categoria esta que é pedagógica. Horn (2004), também expõe seu interesse e discussão no espaço, enquanto elemento de pesquisa:

> É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente (HORN, 2004, p. 28).

E em consonância com estas duas autoras até o momento citadas, trazemos as ideias de Barbosa (2006), sobre o espaço:

> A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e as suas ideias pedagógicas (BARBOSA, 2006, p.122).

Através de Faria (2000), Horn (2004) e Barbosa (2006), compreendemos que ao refletir sobre as concepções de espaço na Educação Infantil, outras concepções estão implicadas, o que possibilita realizar uma investigação que considere o espaço enquanto categoria pedagógica.

Acreditamos que o espaço, não é somente a metragem dos espaços internos e externos que a escola possui, pois, o espaço transparece a identidade e o propósito dos sujeitos, das infâncias e das crianças, o que as professoras que estão ali realizam e pensam.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa em educação de abordagem qualitativa, realizamos entrevista com 12 (doze) professoras, em duas instituições denominadas: Escola 1 (um) e Escola 2 (dois), localizadas em um município na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Nestas instituições foram um total de 12 professoras entrevistadas, especificamente duas de cada turma: Berçário, Maternal e Jardim.

Posterior o contato com os espaços que contemplaram a pesquisa, foi efetivada uma entrevista com dez perguntas semiestruturadas que permitiram uma reflexão do contexto e consequentemente uma caracterização destes espaços enquanto categoria pedagógica. A entrevista permitiu as professoras expressar suas concepções do espaço, bem como a relevância do espaço para uma Educação Infantil de qualidade e que contemple o desenvolvimento das crianças.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, por categoria temática, seguindo as etapas descritas por Lüdke e André (1986):

> Primeira etapa: unidade de contexto, pois é importante estudar o contexto em que uma determinada unidade ocorre; Segunda etapa: análise da forma de registro, que são formas de síntese da comunicação, incluindo o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado; Terceira Etapa: vai culminar na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse (p.42).

Constituir as categorias de análise de dados permitiu a reflexão do espaço enquanto categoria pedagógica. As categorias foram estabelecidas a partir da análise de conteúdo das entrevistas.

Para esta pesquisa foi levado em conta os preceitos éticos e de direito previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Considerando que, os preceitos éticos foram respeitados, pois as 12 professoras participantes concordaram com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As participantes deste estudo foram orientadas acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa expressos no TCLE, e tiveram seu direito de participar ou não da mesma preservada, bem como, o sigilo e o anonimato.

ANÁLISE DOS RESULTADOS: AS CONCEPÇÕES DE ESPAÇO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas análises das concepções de espaço das professoras entrevistadas, apresentamos as categorias pedagógicas que emergem da análise de conteúdo. A Tabela 1 demonstra quais as concepções das professoras, elaborada a partir

das análises da questão 4: “Para você enquanto educadora na Educação Infantil, qual a concepção de espaço?”.

TABELA 1 - A CONCEPÇÃO DE ESPAÇO.		
4) Para você enquanto educadora na Educação Infantil, qual a concepção de espaço?	Professores	Total
Desenvolvimento da criança.	P1, P2, P5, P7 P9, P12.	6
Todo o meio no qual a criança convive.	P5, P8, P9.	3
Espaço essencial.	P3, P7.	2
Sentir-se livre.	P3, P7.	2
Espaço limitado em sala de aula. Lugar/território	P11, P12.	2
Espaço para atividades com o corpo.	P2, P10.	2
Cantos temáticos.	P12.	1
Espaço suporte.	P1.	1
Espaço onde ocupamos. (Lugar/território)	P4.	1

FONTE: Elaborado pelas próprias autoras (2016).

Relevante número de professoras (6: P1, P2, P5, P7, P9, P12) trazem em sua concepção de espaço:

> “O espaço é importante para o desenvolvimento da criança” (P2).

Nesta perspectiva as contribuições de Vygotsky (1994) são imperiosas quando este aborda em sua teoria histórico-cultural que o desenvolvimento das crianças está intermediado com o meio, suas interações com o outro, o que ocorre em diferentes espaços e que por muitas professoras foi abordado como elemento para o desenvolvimento da criança. A partir desta abordagem:

> [...] a criança precisa conviver num espaço rico de materiais e objetos acessíveis a ela, a fim de proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas que lhe são externas, a criança tem que estar num espaço que a atividade seja envolvente, responda a um motivo, necessidade ou interesse (VIEIRA, 2009, p. 39).

O desenvolvimento do sujeito se consolida nas relações com o meio, Vieira (2009) corrobora com seus estudos sobre a teoria de Vygotsky, na ótica da importância do espaço na Educação Infantil. Em sua dissertação de mestrado Vieira (2009) investiga que a criança precisa conviver em um espaço que seja rico, para que este se torne um facilitador de seu desenvolvimento, com auxílio de seus mediadores, que são também os professores de Educação Infantil:

> [...] para este teórico, no processo de desenvolvimento infantil, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conjunto da cultura histórica socialmente acumulada a ser apropriada pelas novas gerações em seu processo de humanização (VIEIRA, 2009, p. 35).

Acreditamos que estas professoras que conceberam o espaço para o desenvolvimento, sob a teoria de Vygotsky (1994) realizaram estudos em seus cursos de formação inicial a temática do desenvolvimento da criança e da teoria histórico-cultural. Atualmente, enquanto professoras em formação continuada, vinculam a teoria a suas práticas e suas falas sobre temáticas a Educação Infantil, fazendo relação do espaço para o desenvolvimento da criança. Nas realidades das professoras (P1, P2, P5, P7 e P12) tais relações não são neutras, uma vez que o espaço vem a ser um colaborador para a aprendizagem, influenciado nas ações de vivências e experiências. Através dos estudos de Vieira (2009) com base na leitura de Vygotsky (1994) chamamos atenção para a importância do meio para o desenvolvimento e para a humanização:

> assim, a organização do espaço da sala de educação infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças possibilitando atividades através da exploração e experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural, o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas (VIEIRA, 2009, p. 39).

Ao visitar as salas de aula, relembramos o nosso olhar de que os brinquedos não estavam disponíveis visivelmente as crianças, refletindo em práticas tradicionais onde o professor é o centro dos processos de aprendizagem. Conforme Friedmann (2012) na Educação Infantil o brincar não pode ficar trancado nos armários, a autora critica: “escola silenciosa, muito limpa, organizada, tudo no lugar e criança muito certinhas... podemos desconfiar que o brincar ficou trancado nos armários, ou está esperando na porta de saída” (FRIEDMANN, 2012, p. 149). O que também é reforçado por Vieira (2009):

> Tudo deve estar ao alcance das crianças: brinquedos, livros de literatura infantil sem e com palavras, brinquedos do espaço externo em condições de segurança e higiene... A escola deve possuir sala-ambiente, atelier, laboratório ou espaços que possibilitem múltiplos usos, permitindo a criação de novas formas de organização de acordo com a programação semana/mensal e permitir a comunicação entre os espaços internos e externos, além de instigar novas descobertas e explorações (p. 21).

Outras 3 (três) professoras (P5, P8, P9) concebem o espaço como todo o meio no qual a criança convive:

> “Ao meu ver espaço na Educação Infantil é todo o meio no qual a criança convive...” (P5).

Questionamos: “será que o espaço é somente todo o meio no qual a criança convive?” Acreditamos que este espaço de convivência pode ser estabelecido de forma a favorecer a aprendizagem das crianças, e as interações com os outros sujeitos que estão imersos nestes espaços, ou seja, tanto crianças quanto

adultos, um espaço que possibilite as crianças ser agentes ativos:

> Para isso, faz-se necessário pensar num espaço em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, pois suas ações são formas de recriação e reelaboração do mundo, sendo elas respeitadas e compreendidas como produto e produtoras da história e da cultura em que estão inseridas (VIEIRA, 2009, p. 16).

Ainda questionamos: - “qual a qualidade dos espaços no qual a criança convive?” Pensar espaços em Educação Infantil, implica pensar na convivência, mas acima de tudo na qualidade desta convivência e deste espaço: - “quais as interações são permitidas no contexto?” São espaços de vivências, e de acordo com Vieira (2009, p. 55): “o espaço para a educação das crianças pequenas deve ser organizado para promover o máximo do acesso à cultura, deve ser lugar rico de materiais e instrumentos para estimular múltiplas vivências”. As práticas das professoras não podem ser baseadas em ações simplistas e no método tradicional, mas que esteja presente nestes espaços, a vez e a voz das crianças.

Sobre as práticas pedagógicas e formação de professores concordamos com Ostetto (2008) quando afirma que estão imbricadas “as histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados” (p. 128). Para Ostetto (2008) o princípio da ação pedagógica que já “descobriu a criança e celebra a infância” (p. 129); está em: “olhar as crianças e revelar crianças na sua singularidade” (p. 129). Que seja oportunizado as crianças, na Educação Infantil, espaços em que elas detenham de experiências, parafraseando Horn (2004) com cores, sabores, sons e aromas.

Uma das professoras que considera o espaço como todo meio no qual a criança convive, expõe que também este:

> “Seja amplo e com devidos estímulos necessário à faixa etária da criança” (P9).

A afirmação de P9 vai ao encontro de Campos; Rosemberg (2009) “nossas crianças tem direito ao movimento em espaços amplos” (p. 1), no documento “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” editados pelo Ministério da Educação (MEC). Este que se tornou um documento base aos municípios, porém o que ocorre na realidade nem sempre está de acordo com as normativas; devido as demandas elevadas de crianças, nem sempre os municípios levam em consideração: espaço/quantidade/qualidade; metragem da sala e número de alunos regulamentados na legislação, quantitativo de professores, monitores e auxiliares. Quando estes critérios não são levados em conta, o caráter assistencialista da Educação Infantil é reforçado e o espaço corre o risco de se tornar mero depósito de crianças.

Nas palavras de Faria (2000, p. 70): “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”, assim não podemos desvincular a Educação Infantil da forma de pensar os espaços. O espaço é norteador de todas as vivências e experiências, traduz uma concepção, uma categoria pedagógica.

“Não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo com intencionalidade” (HORN, 2004, p. 15), que as crianças possam ressignificar os espaços e que aflorem as intencionalidades pedagógicas dos professores. Que estes espaços que não sejam apenas de intencionalidade de guarda, mas de vivência, experiências e construção de autonomia:

> As crianças experienciam o mundo a partir dos espaços, que são frutos de uma construção histórica. Vivem o espaço de maneira intensa com uma infinidade de possibilidades, criando formas outras de superar o controle, a negação que muitas vezes sobre elas é imposta (ROCHA; LOPES, 2015, p. 54).

Um espaço para vivências onde a criança tem possibilidades da construção de suas aprendizagens. Nesta pesquisa, algumas professoras relacionam o espaço a “lugar/ambiente”, o que também é afirmado por Barbosa (2006):

> Um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários (p. 119).

Assim como Barbosa (2006) discute que ambiente é um espaço construído, Horn (2004) vem afirmar que espaço é algo conjunto ao ambiente:

> [...] o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente, e vice-versa. Todavia, é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (HORN, 2004, p. 28).

Que os ambientes da Educação Infantil sejam repletos de vivências e de experiências, e não se restrinjam a espaços de guarda e vigilância. As crianças são afetadas por suas experiências nos ambientes infantis, e conforme Rinaldi (2012):

> A questão reside em quantas possibilidades existem para a criança enquanto indivíduo e para o grupo de crianças, os protagonistas da experiência, de ter uma história, de deixar rastros, de ver que suas experiências recebem valor e significado (p. 127).

Ao demarcar as concepções de espaço das professoras em palavras-chave: desenvolvimento, convivência, essencial, liberdade, limites, atividades, suporte, ocupação, cantos temáticos. Reconhecemos que as professoras ao conceber espaço, não conseguem pensar este deslocado de seu fazer pedagógico ou até mesmo das rotinas que envolvem a Educação Infantil.

Uma das professoras (P12) durante toda sua entrevista e em conversas informais, enfatizou sobre a organização da sala em cantos temáticos, Horn (2004)

critica que esta organização é uma forma de controle:

> [...] a organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semi-abertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica (HORN, 2004. p. 25).

Cantos temáticos, isso reflete uma concepção de espaço, muito ligada a um fazer pedagógico, a uma concepção de educação, com enfoque aos Jardins de infância (FROEBEL, 1837, apud HORN, 2004, p. 27) onde se pretendiam que os alunos principalmente os da pré-escola tivessem um contato principalmente com a natureza de forma individual e conjunta o que remete a ideia de cantos temáticos. A Pedagogia de Froebel apud Horn (2004) contribuiu no Século XIX para uma nova concepção espaço na Educação Infantil, na medida em que, aborda a adaptação dos espaços, o que pode ser fator importante para o fazer pedagógico na Educação Infantil. Atentamos para o fato de que na atualidade, por vezes, ainda não encontramos estes espaços adaptados nas Instituições de Educação Infantil. Acreditamos que não somente adaptação dos espaços contribui para uma Pedagogia do Espaço, mas entre tantos outros fatores, uma adaptação das práticas também pode contribuir:

> O modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados. Os chamados jardins-de-infância deveriam ter diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos. Neles, havia algumas divisões. Aqueles destinado as atividades individuais era subdividido em metros quadrados, um para cada criança, onde ela trabalhava sozinha... O segundo espaço era dedicado ao trabalho coletivo, onde os alunos plantavam, mas de forma conjunta (HORN, 2004, p. 30).

Acreditamos que para as professoras a entrevista foi um desafio para pensar o espaço, poia num primeiro momento quando informadas do tema da entrevista se interessaram em responder, mas todas reconheceram que tiveram dificuldades em responder e refletir sobre o espaço na Educação Infantil. Redin (2012) propõe que “nossa ação pedagógica precisa ser pensada. Muitas vezes desconstruindo paradigmas, rompendo algumas barreiras para poder experienciar novas alternativas” (p. 22).

Neste contexto, acreditamos que o espaço não é e nunca será neutro. Assim, a reflexão sobre a relevância dos espaços é afirmada por Barbosa (2006, p. 121): “a importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília”, a autora afirma que as crianças acabam mais tempo nas Instituições de Educação Infantil do que em seus próprios lares, com suas famílias.

Para Faria (2000, p. 74) “a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas po-

tencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.". Esta mesma autora e pesquisadora trata da relevância do espaço e do ambiente nas Instituições de Educação Infantil: "grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos" (FARIA, 2000, p. 70). Neste contexto, acreditamos que o espaço tem por objetivo os interesses das crianças, valorizar estes pequenos que o habitam de forma agitada, imaginativa, inspiradora; pode ser identificado como categoria pedagógica, e ser promotor de uma Pedagogia do espaço.

3.1 Reflexões sobre a qualidade dos espaços, por uma pedagogia do espaço

A análise da questão 11 da entrevista teve o foco nas consequências das qualidades dos espaços na Educação Infantil, reflete a proposta desta pesquisa de reconhecer as Pedagogias do espaço. A Tabela 2 nos permite pelos discursos das professoras reconhecer o que pensaram e reafirmaram ser a consequência da qualidade do espaço na Educação Infantil.

Tabela 2 - As consequências da qualidade dos espaços

11) Quais as possíveis consequências da qualidade do espaço na Educação Infantil?	Professoras	Total
Desenvolvimento.	P5, P6, P7, P8.	4
Aprendizagens.	P1, P6, P7, P10	4
Qualidade com preparação para o Ensino Fundamental.	P5, P9, P10.	3
Autonomia e interação.	P5, P12.	3
Falta de movimentos.	P3, P11.	2
Não responderam.	P2, P4.	2

FONTE: Elaborado pelas próprias autoras (2016).

Do total das 12 (doze) professoras, identificamos que quatro (4: P5, P6, P7, P8) reafirmam as relações entre espaço, qualidade e desenvolvimento:

> "O espaço e a qualidade dos espaços são necessários para o desenvolvimento" (P7).

Esta relação é reforçada nos estudos de Rinaldi (2012):

> Diversos estudos demonstraram a importância do papel dos adultos no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almejadas, mas também indiretamente, quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a uti-

> lizar suas aptidões e competências. Essa implicação tem relevância na organização dos espaços físicos de uma escola para crianças pequenas (p. 156).

Estabelecendo uma estrita relação, algumas professoras responderam que o desenvolvimento é uma consequência da qualidade do espaço, mas atrelam esta referência quando de uma preparação para o Ensino Fundamental (P5, P9, P10):

> "a criança interagindo em um espaço que proporcione na medida e no momento oportuno os estímulos adequados necessários para o desenvolvimento de suas múltiplas habilidades; proporcionarão consequentemente reflexos futuros tanto na aprendizagem no ensino fundamental" (P5).
> "uma criança pouco desenvolvida na Educação Infantil trará os resultados no ensino fundamental, seja ele na alfabetização ou séries finais. Dificuldades de aprendizagem, noções espaciais e temporais do esperado para a idade, questões emocionais, dificuldades de raciocínio, imaturidade cognitiva [...]" (P9).

Cabe refletir que a Educação Infantil constitui-se na legislação como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996); e possui Diretrizes Curriculares específicas (BRASIL, 2010), que não incluem a "preparação para o Ensino Fundamental", cada etapa da Educação Básica tem suas especificidades. Como nos afirma com sábias palavras Horn (2004):

> [...]temos o espaço como um elemento curricular, o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre as crianças e objetos entre elas. Assim sendo, o espaço na Educação Infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa (p. 37).

Como Horn (2004) defende que o espaço não é neutro, também é o que defendemos nesta investigação, acreditamos que o espaço caracteriza-se na Educação Infantil como um terceiro educador, como já demonstrado nas pesquisas de Horn (2004) e Rinaldi (2012), por esta via é que acreditamos na promoção de uma Pedagogia do espaço na Educação Infantil.

O espaço confirma-se como educador, o que se identificou na concepção do espaço para o desenvolvimento das crianças, pelas professoras (P1, P2, P5, P7, P9, P12) na Tabela 1. Acreditamos o espaço na Educação Infantil pode favorecer o brincar e também o desenvolvimento, pois conforme Souza; Kunz (2015):

> [...] o brincar livre é parte essencial do crescimento, não apenas para os seres humanos, o comum é que as crianças não brinquem mais livremente, pois não tem espaço e tempo para isso e sim compromissos que visam desenvolvê-las "integralmente", torná-las melhores, mais rápidas e mais inteligentes (p.104).

Assim, destacamos a ideia de Souza e Kunz (2015), que as ações do espaço

sejam permeadas pelo brincar, logo o espaço pode ser planejado/pensado para as subjetividades das infâncias, na qual tenha por objeto as curiosidades, as vontades e as necessidades das crianças.

Retoma-se a importância da qualidade, para todas as ações que estão envolvidas nesta relação espaço/criança, pois Vieira (2009) reflete: “a qualidade do espaço é elemento encorajador das crianças à ação e à autonomia, ajudando a fazê-la sentir-se parte do espaço” (p. 18).

Outras quatro (4) professoras (P1, P6, P7, P10) fazem relação entre espaço, qualidade e aprendizagens:

“A qualidade do espaço reflete na aprendizagem” (P6).

Estas relações vão ao encontro de Santana; Cassimiro (2015): “é importante que os professores de educação infantil organizem os espaços das creches e pré-escolas, transformando-os em ambientes promotores de aprendizagem culturalmente significativa para estas crianças” (p. 165). Também Rinaldi (2012) corrobora quando nos afirma da relação intrínseca existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado.

Acreditamos que esta pesquisa contribuiu para que três Professoras (P5, P10, P12) fizessem relação da qualidade do espaço e a autonomia:

“Crianças com mais autonomia, aumentaria ainda mais a socialização e a integração entre os alunos” (P12).

Quando os espaços externos e internos passam a ser parceiros dos professores, “garantem a autonomia das crianças para circularem livremente e optarem por diferentes tipos de brincadeiras e agrupamentos” (SOARES; FLORES, 2017, p. 111). Para Agostinho (2003) a criança é uma modificadora do espaço, mas quando a ela isto for possibilitado, não restringindo as interações apenas as ações de cuidado e proteção. Passando de mero assistencialismo a compreensão destas ações como educativas e pedagógicas, teremos como consequências ações do espaço que levem a descoberta e imaginação:

> As crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções, para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e de quietude. Transformam, mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe (AGOSTINHO, 2003, p. 150).

A qualidade do espaço está implica a uma busca por experiências e vivências; que também influenciam na possibilidade da criança ter voz e vez, e traz consequências para sua aprendizagem, seu desenvolvimento e sua autonomia. O que também é afirmado por Vieira (2009): “a escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas” (p. 16). As crianças estão em constante busca, são pequenos detentores de muita curiosidade e para Barbosa; Horn (2001): “ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e pa-

lavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida" (p. 73).

Através das pesquisadoras Barbosa; Horn (2001) compreendemos que um espaço de qualidade, é um espaço de vida. Por esta via é que defendemos que a Educação Infantil se empodere e conceba um espaço que é pedagógico, que considere o protagonismo dos sujeitos envolvidos, que as crianças e suas infâncias, seus sentimentos e sentidos sejam refletidos nos fazeres e saberes das professoras e em suas concepções do espaço.

> [...] um espaço organizado social e intencionalmente para receber crianças pequenas e visa o desenvolvimento de aprendizagens, qualitativamente diferentes, e à formação da identidade da criança ao organizar seus ambientes de aprendizagem e selecionar conhecimentos e experiências (TUSSI, 2011, p. 129).

De acordo com Tussi (2011) as intencionalidades destes espaços poderão ser promotoras das identidades infantis. Que o espaço preze pelo protagonismo das infâncias, onde as vozes, os olhares e os sentimentos das crianças sejam percebidos. Que o espaço não tenha como intencionalidade apenas o que o professor almeja, mas sim o que as crianças elencam de relevância para as suas relações de experiências e vivências na Educação Infantil.

Acreditamos que o espaço pode ser de experimentação, e assim as crianças passam a perceber que ele não rígido, mas flexível, que propicie: experiências, vivências, curiosidades e descobertas. Através de Rinaldi (2012): "a ideia é que devemos evitar qualquer escolha ou solução que transforme o prédio da escola num lugar estéril, e não um espaço vivo" (p. 147). Que o espaço que seja das crianças e para as crianças, em que objetivos e intencionalidades pedagógicas contemplem um espaço relacional para a conquista de autonomia, que as crianças tenham direito de voz ao argumentar sobre este espaço e que, o espaço seja em favor da criança.

Assim sendo, a escuta das vozes das professoras, das concepções de espaço se constituiu como relevante e oportunizou reflexões sobre este como *um terceiro educador* (RINALDI, 2012), *em uma pedagogia do espaço* (FARIA, 2000), que possibilitou refletir e analisar *o espaço enquanto categoria pedagógica* na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as concepções de espaço das professoras de Educação Infantil, a partir da compreensão de uma Pedagogia do espaço que considere as crianças e as infâncias como protagonistas e atores sociais. Ao investigar o espaço enquanto categoria pedagógica na Educação Infantil, nas concepções das professoras fazem forte relação do da qualidade do espaço e o desenvolvimento das crianças, e consideram que espaços internos e externos são espaços de aprendizagem.

Em virtude da análise apresentada, foi possível identificar a importância da

criança como protagonista das ações ligadas ao espaço, pois pela observação percebemos o controle dos corpos e disciplinamento das crianças sobre o espaço. Pelos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa percebemos que a temática do espaço vem ganhando destaque nas pesquisas com crianças pequenas (0-5 anos).

Portanto, acreditamos na relevância e na reflexão do espaço para busca e conquista de uma Educação Infantil de qualidade, que seja incessante a busca de um espaço pedagógico, e não de mero caráter assistencialista. Enfim, que os espaços nas escolas de Educação Infantil sejam em favor das crianças, afinal compreendemos nesta investigação pelos referenciais e pelos discursos das professoras que o espaço é condição básica das relações, possibilitando a autonomia, as interações, as vivências e as experiências.

Em vista das análises apresentadas nesta pesquisa, acreditamos que os espaços ainda são pouco vistos "para e com as crianças e suas infâncias". As problematizações e investigações propostas nesta pesquisa, nos levaram a compreensão de que o espaço enquanto categoria pedagógica pode ser uma questão-chave das práticas pedagógicas das professoras com as crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche:** que lugar é este? 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e Por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do tempo na Escola Infantil. in: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 67- 79.

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92> Acesso em: 20 Maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Brasília. MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos: resolução 466/2012**. Brasília (DF). 12p. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/ Reso466.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. in: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 2000. pp. 67-100.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Estágio curricular no processo de tornar-se professor. in: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. pp. 127-138.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento. in: REDIN, Marita Martins [et al.]. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2013. pp. 19-38.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Luciene Karine da Silva; LOPES, Jader Janer Moreira. Crianças, Infâncias e Espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias. in: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes (org.). **Crianças, infâncias e Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2015. pp. 41-56.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. “Desemparedar” na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. in: ALBUQUERQUE, Simone Santos de,

FELIPE, Jane, CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. pp. 100-115.

SOUZA, Cícera; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança: quem fomenta? in: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar tempos e espaços de vida da criança.** Ijui: Unijui, 2015. pp. 103-115.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo:** conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VIEIRA, Elvira Revesso. **Reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Marília, 2009.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS

Telma Aparecida Teles Martins Silveira
Instituto Federal de Goiás (IFG)
teles.telma@gmail.com

Ivone Garcia Barbosa
Universidade Federal de Goiás (UFG)
ivonegbarbosa.ufg@gmail.com

A infância é (re)conhecida como categoria histórico-social, geracional e cultural, sendo o período inicial da vida vivenciado pela criança, sujeito real e multifacetado. Esses conceitos se transformam conforme o tempo e o espaço. Assim, o presente artigo analisa diferentes concepções de criança e infância, destacando os significados atribuídos por professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos, tendo como referência resultados e análises de uma pesquisa de doutorado vinculada ao projeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas". Com base no materialismo histórico-dialético, a metodologia investigativa articulou questionários e entrevistas abrangendo 20 professoras em 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de um município goiano. Constatamos contradições e ambiguidades nas concepções sobre criança e infância apresentadas pelas profissionais que têm permeado suas práticas pedagógicas, com momentos em que reconhecem a criança nas interações e a evidencia como sujeito de direitos, mas, ao mesmo tempo, a compreendem de modo abstrato, idealizado com características inatas ou como mero produto social.

No campo da Educação Infantil há uma intensa discussão acerca do reconhecimento social da criança e da infância no Brasil, sobretudo, no decorrer do século XX. Diferentes estudiosos (HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004; SARMENTO, 2004; STERNS, 2006; BARBOSA, 2001; GÉLIS, 2009; FERNANDES, 2009, CHARLOT, 2013 dentre outros) têm afirmado cada vez mais a necessidade de debater, compreender a infância como categoria social e a criança como sujeito de direitos, que vive essa etapa da vida.

Reafirmando o processo histórico as transformações acerca dos estudos e conhecimentos produzidos sobre as infâncias, crianças e sua educação não se dão de modo homogêneo, ao contrário, diversas concepções sobre aquela etapa específica da vida sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, bem como de instituições formativas coexistem no mesmo espaço e tempo, constituindo mediadores das práticas educativas (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2010). Desse modo, as propostas e práticas educativas de crianças na família, escolas, pré-escolas, creches e instituições similares guardam pro-

funda relação com concepções de educação, de criança de infância e de sociedade, assumidas por pais, professores, representantes governamentais, dentre outros(BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2008).

Na atualidade, a educação de crianças de zero até seis anos de idade ocupa um espaço de relevada importância no âmbito das políticas públicas, constituindo-se em novos contornos conceituais e político-pedagógicos, nos quais se assume a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças até seis anos em instituições educacionais que se caracterizam como espaços não domésticos. Tal reconhecimento se deu, sobretudo desde a Constituição Federal de 1988, sendo reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – dentre outros documentos legais que reconhecem a criança como um sujeito de direitos. Nesse sentido, manifesta-se o reconhecimento da necessidade de se promover a Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana.

É sobre estas questões que nos debruçamos no presente artigo, no qual apresentamos reflexões e análises sistemáticas a partir de uma pesquisa de doutorado, envolvendo professoras que atuam com crianças de 3 anos de idade, vinculada ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”. Com base no materialismo histórico-dialético analisamos as diferentes concepções de criança apresentadas pelas 20 professoras, participantes da pesquisa, assim como suas relações com a prática pedagógica buscando apreender o lugar que a criança ocupa nesse espaço educacional.

Visando compreender quem é a criança de zero a três anos de idade a partir das percepções das professoras, construímos a partir dos instrumentos (questionários e entrevistas) unidades temáticas que se interpenetram, inter-relacionam e se influenciam, mas também se interpõem de modo contraditório e ambíguo. A pesquisa desenvolveu-se na busca da superação de classificações estanques que possibilitassem a compreensão do objeto estudado, favorecendo ao pesquisador compreender, interpretar, concluir, ver as convergências e os afastamentos das argumentações.

A CRIANÇA COMO SER IDEALIZADO E CONCRETO: CONTRADIÇÕES VIVIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

Os conceitos de infância e criança se constituem em uma realidade concreta, material, histórica e social, que variam conforme o tempo e o espaço. Desse modo, a infância é uma categoria social, geracional e cultural que se materializa em concepções que os adultos elaboram sobre esse período inicial da vida vivido pela criança e a categoria criança se refere ao sujeito que vive esse período da vida (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004).

Nessa materialidade, existem elementos que aproximam as infâncias e crian-

ças de todo mundo, uma vez que são vistas como seres que necessitam de atenção e cuidados específicos, diferentes dos adultos. Mas, ao mesmo tempo, existem elementos singulares em uma relação direta com a sua cultura, sua forma de agir e de ser, enfim, sua especificidade.

Nessa direção a atuação docente na Educação Infantil apresenta concepções que podem ser explicitas ou implícitas e se constituem a partir de visões de infância, de criança e infância que sustentam escolhas como conhecimentos, habilidades e competências compreendidas como necessárias ao professor que atua junto à criança pequena, como já foram apontados por diferentes pesquisas (ALVES, 2002; BARBOSA, 2001; REDIN, 2007).

A pesquisa realizada em um município goiano, no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, contando com a participação de 20 pedagogas que atuam como docentes com crianças de três anos de idade em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) constatamos ambiguidades na definição de criança apresentada pelas participantes.

As professoras mostram diferentes perspectivas, muitas vezes contraditórias acerca das crianças e de suas infâncias que se constitui num dado momento histórico, como um conceito abstrato, idealizado. Essa idealização pode ser caracterizada nos depoimentos que retratam a criança como: alegre, que brinca, que não tem preocupações, livre, inocente e que desfruta da infância como um tempo puro, mágico e fantástico. As participantes da pesquisa apontam a necessidade de se respeitar esse momento, de compreender essas crianças como únicas.

Em um processo contraditório, as crianças que não podem vivenciar esses momentos de alegria, de amor e de inocência são consideradas como as que não viveram a infância, ou que nunca terão a oportunidade de vivê-la. Tem-se uma ideia de que a infância é sempre positiva, um tempo vivido feliz e que não volta mais. Essa forma de conceber a criança se liga a um processo histórico e se constitui como um conceito abstrato e idealizado. Essa visão idealista aponta uma criança homogeneizada, universal, e a infância deve ser vivenciada da mesma forma por todas as crianças e por sua condição etária, e não pelas condições econômicas, políticas e sociais (CHARLOT, 1986; MARTINS, T., 2007). Nas concepções apresentadas pelas professoras percebe-se a ideia da infância feliz, única perfeita, em que a criança vivencia intensamente alegrias, diversão e, ao mesmo tempo trazem concepções de que as crianças que não vivem essa infância infeliz não tem infância.

> *As crianças são livres de responsabilidades e preocupações. São somente crianças que gostam de se divertir* (Questionário, P-01).
>
> *A criança é esperta, meiga, carinhosa, e é carente também* (Questionário, P-09).
>
> *Eu gosto muito dessa fase que a criança tá na descoberta sabe?* (Entrevista, P-01, 03/04/2014).

Essa forma de compreender a criança tem respaldo nas ideias de Rousseau (2004) e Froebel (2001), que denotam a natureza infantil como aquela que precisava ser preservada, por ser naturalmente boa. Rousseau (2004) postulava uma educação para a criança pequena que valorizasse as condições da infância e fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis. Ressaltava que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade, defendendo-se a curiosidade e a liberdade infantil.

A criança deveria ficar livre para sentir e dar sentido ao ambiente e aos objetos que vivencia, devendo tocar, olhar, escutar e cheirar, etc. Portanto, o papel da educação para Rousseau (2004) é de naturalmente permitir que a criança compreenda seus limites e tenha condições para alargá-los, encontrando, por seus meios, individualmente, como algo que emerge do ser humano por si mesmo, os limites de suas próprias capacidades, já que "[...] a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens" (ROUSSEAU, 2004, p. 91). Essa pedagogia delimita um caráter temporal, biológico e natural, diferenciando a criança e o tempo de ser criança da vida adulta. Ao realizar essa diferenciação, também há a ideia de natureza infantil, reduzindo ou verticalizando o olhar sobre as relações sociais a essa ideia de natureza.

As contradições sobre a infância e sua educação e a perspectiva ideológica estão ligadas às ambiguidades acerca do tempo e da ideia de natureza infantil. Essas ambiguidades geram confusão entre a ideia de natureza humana e de natureza no sentido biológico ou natural. E também sobre a concepção de infância, enquanto origem individual do homem ou como a origem da humanidade, gerando-se a crença de que a infância, em seu estado originário e inicial da humanidade, expressa as características da natureza humana.

Como mostrou Charlot (2013), a criança é vista pelo adulto como um ser, ao mesmo tempo inocente e mal, imperfeito e perfeito, dependente e independente, herdeiro e inovador. Essas características são atribuídas ao conceito de natureza infantil, como algo que é natural do sujeito ou como estado de corrupção, dando a essa criança um caráter dualista. Isso apenas dissimula as relações estabelecidas entre a criança, o adulto e a realidade concreta. Charlot (2013) assim define:

> Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também imputamos à natureza da criança todas as contradições que se encontram na ideia de infância (CHARLOT, 2013, p. 163).

Essas particularidades da imagem que o adulto constrói da criança são atribuídas à natureza infantil, mas na verdade são as expressões das relações entre a criança e o adulto em uma realidade social determinada, concreta. Ademais

é preciso elucidar também o importante papel da cultura e das relações com a criança e entre as crianças, em tempos e espaços determinados (WALLON, 1975; 1986; BARBOSA, 1997).

Os elementos apresentados pelas professoras no questionário e nas entrevistas mostram a dificuldade de elas verem as crianças como sujeitos sociais, que influenciam e são influenciadas nas/pelas relações sociais, econômicas e culturais. Ninguém é a mesma coisa sempre, e a criança se constitui em relação ao outro que a circunda. Essa criança precisa ser conhecida, analisada e educada como a criança concreta, social, cultural e historicamente constituída. O olhar sutil e crítico para as crianças com as quais trabalham deve ser constantemente instigado por diferentes possibilidades, pelo estudo, pelo diálogo e pelas trocas constantes no nas instituições de Educação Infantil.

Nosso olhar interroga a realidade, tensiona as relações com as crianças e as infâncias reais, colocando em contradição as imagens construídas no imaginário social. A visão de infância apresentada pelas profissionais se relaciona também com uma visão antagônica, na qual a criança é citada como custosa, teimosa, sendo considerada como criança "mimada", "sem limites", que a "família não ensina".

> *Tem crianças nervosas, ciumentas, alegres e mimadas também, porque em casa mimam demais (risos) aí, chega aqui eles querem ter o mesmo... como se diz o mesmo tratamento que tem em casa, chega quer ter também [...]* (Entrevista, P-06).

> *[...] em questão de agressividade, já tive turmas bem mais difíceis* (Entrevista, P-05, 03/04/2014).

A criança de zero a três anos de idade é considerada pelas professoras, em muitos momentos, como aquela que não segue regras, não tem limites, é agressiva, desatenta, indisciplinada. Esta criança é percebida como aquela que, por diferentes motivos, econômico, social, cultural e natural (como traços inerentes à condição de ser criança), "rejeita" as regras e "desrespeita" os adultos, ou seja, não são tão ingênuas e tão inocentes. As atitudes das crianças que se opõem ao que se considera como ideal de ser criança tensionam a interação vivenciada nesses espaços educativos. Esses elementos se revelam na organização do tempo e do espaço, nas propostas pedagógicas, nas interações e nas experiências, enfim, nas especificidades das práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil.

De acordo com Juliana Pasqualini e Marcelo Ferracioli (2009), esses comportamentos considerados "negativos" da criança são muitas vezes explicados nas instituições de Educação Infantil como da natureza da criança, ou por culpa da família, ou pelas condições sociais e econômicas, ou por desvios psicológicos. Estes são compreendidos, muitas vezes, como se fossem ações particulares, isoladas, estáticas, originalmente naturais. Isso reduz a formação humana à ideia de causalidade linear (causa e efeito), levando-se a elaborar explicações simplistas e unidirecionais. Deste modo, os autores destacam que:

> Se atribuir a causa do comportamento da criança a um único fator (a família, por exemplo), nos retira a responsabilidade de investigar outros fatores que atuam no desenvolvimento e as possíveis relações de determinância destes sobre o comportamento da criança (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2009, p. 135).

Esses fenômenos devem ser compreendidos como questões históricas, sociais e culturais que formam as relações entre os sujeitos, entre as crianças, as professoras, a instituição educacional e a família. É necessário entender que esses diversos fatores influenciam a formação humana, o comportamento e as atitudes que estão articulados entre si. A educação da criança muitas vezes acontece mais pelo viés moralizante, de controle das atitudes da criança, do que por uma formação intelectual, estética e ética (REGO, 1996; AQUINO, 2003).

Apoiando em Miguel Arroyo (2004) pode-se compreender a tensão presente nas relações entre as crianças, as professoras colocando em evidência as contradições entre as imagens reais e as idealizadas.

> Idealizamos a infância e sua educação. As metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade nos parecem por séculos as mais apropriadas. É compreensível que agora nos estranhamos: não vivemos mais cercados pela beleza, nem pela bondade. As escolas deixaram de ser jardim de infância e nós deixamos de ser jardineiros. A realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas. Revela contradições incômodas (ARROYO, 2004, p. 37).

Nesse contexto realça-se a necessidade de modificar o olhar sobre essas ações e buscar compreendê-las na dinâmica social, nas contradições de grupos e classes sociais, na realidade concreta e em sua historicidade. A aprendizagem das regras e das normas de convivência coletiva é importante nas interações, e isso está presente nas falas das participantes, mas essas ações precisam ser questionadas para transcender a ideia de normatização das práticas pedagógicas. Desta maneira, evidencia-se a necessidade de se criar condições para os professores analisarem suas concepções sobre criança e infância e romper com certezas tão cristalizadas.

Para se buscar novas formas de se lidar com essa realidade, ancoramo-nos na discussão de Vigostski (2003) sobre “A psicologia e a pedagogia da atenção”, que traz elementos para pensar o papel da professora nas ações cotidianas acerca das ações das crianças, pois, para o autor é fundamental que o/a professora tenha clareza dos processos educativos, que compreenda quem são as crianças com a quais trabalha e as ações que estão sendo propostas. Para tanto, faz-se necessário que o/a professor/a:

> Não preste atenção apenas às reações evidentes do aluno [da criança], mas também às orientações invisíveis e subterrâneas, que precedem essas reações. Assim, o professor não deve se limitar a apenas observar o aluno [a criança], mas também a conjeturar, de acordo com o visível, sobre as mudanças não visíveis que nele se operam (VIGOTSKI, 2003, p. 134).

Nesse cenário reconhece-se que a professora deverá, portanto, ter como referência para a prática pedagógica: "[...] antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo" (VIGOTSKI, 2003, p. 162). Igualmente, para a criança essa orientação representa, acima de tudo, uma expectativa da atividade a ser realizada. Desse modo, o/a professora deve se reconhecer como aquele/aquela que potencializa a aprendizagem do outro, que amplia as possibilidades de conhecer a realidade, de conhecer a produção humana. Esse/essa professor/a deve ter a criança como referência ao planejar e organizar os espaços educativos, e entender que ambos têm um papel ativo no processo pedagógico.

INFÂNCIA E DIREITO: CONTRADIÇÕES ENTRE A IDEIA DE CARÊNCIA E CRIANÇA CIDADÃ

A percepção das professoras acerca da ideia de carência aparece ligada à questão financeira, ao amor e cuidado em relação às crianças com as quais trabalham, conforme afirmações a seguir:

> *A criança não tem muita atenção dos pais, elas são deixadas aqui cedo e o pai só pega no fim da tarde. Nós damos amor e carinho, pois em casa muitas vezes não tem* (Questionário, P-18).

> *Ela [a criança] é carente e inocente. Deve ser bem educada para fazer um país melhor* (Questionário, P-19).

> *A criança que eu trabalho é carente de amor, de afeto* (Questionário, P-20).

A visão de que as crianças, menores de três anos de idade, deveriam estar com suas mães, recebem ainda mais esse olhar de "abandono", pois historicamente acreditava-se que essas crianças deveriam ficar exclusivamente com as famílias e frequentariam as instituições somente se houvesse necessidade financeira. Percebe-se nas informações que quanto menor a criança mais forte é esse pensamento.

> *São crianças que precisam muito de carinho, eles gostam muito de [...] você tem que dar mais atenção quando você tá numa turma de crianças de 3 (três) anos do que com criança maior, porque eles precisam mais, às vezes, são carentes né, e ficar o dia todo aqui sem os pais* (Entrevista, P-09, 03/05/2014).

O conceito de carência apresentado pelas professoras aparece como característica e com uma conotação negativa, relacionando muitas vezes falta de acesso aos bens culturais historicamente construídos à falta de amor na família, à presença de agressividade, dificuldades de concentração, apatia, timidez. A carência material verticalizada para a questão afetiva também foi identificada por Alves (2002). Relaciona-se essa realidade a ideia de educação compensatória e

de privação cultural, expressa no campo educacional, nas práticas pedagógicas das instituições e na política brasileira, principalmente a partir da década de 1970, que tinha como pressuposto suprir as carências culturais e sociais das crianças pobres, consideradas carentes na medida em que não correspondiam ao padrão proposto pela sociedade elitista burguesa (ROSEMBERG, 1986; BARBOSA, I., 1999; 2001; 2008).

Kramer (1982) indica que a carência no campo educacional refletia uma ideia de atraso intelectual ou uma distorção emocional, provocados "[...] por ambientes privados de estímulos ou por ambientes de estimulação excessiva e desorganizada. Quando as características de tais ambientes são muito acentuadas, supõe-se que acarreta, nas crianças carências irreversíveis" (KRAMER, 1982, p. 56). A instituição educacional é dissociada das relações de classe e considerada como solucionadora de problemas sociais. Assim, como ressalta Barbosa, I.; Alves; Martins, T., (2008, p. 10) nesse ideário, "[...] não há espaço para a infância, sujeito de direitos, e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais, a qual se torna alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania". Por outro lado, isso acontece em virtude da condição de classe na qual a criança está inserida.

Em um processo contraditório, evidenciam-se características negativas, construídas socialmente acerca das crianças que ocupam os espaços da creche e enfatizam que, apesar disso, "são espertas", conseguem se concentrar e realizar atividades. As condições culturais, sociais e econômicas das crianças e das profissionais são demarcadas muitas vezes pelas suas precárias moradias, pela violência cotidiana que vivenciam ou pelas condições insalubres de vida. Evidencia-se, nas falas das participantes da pesquisa, que:

> *A vida na família é muito difícil, às vezes a criança e a família é muito pobre, não têm nem o que comer, os irmãos passam dificuldade... aqui ela aprende e também se alimenta. A criança é muito alegre, inteligente, apesar das dificuldades financeiras... Às vezes nos juntamos para ajudar uma família* (Entrevista, P-06, 03/04/2014).

> *[...] a gente vai conhecendo um pouquinho deles [as crianças], então quando eu conheço um pouquinho da história de vida contada por eles mesmos, então assim a gente já tem um [...] um certo respeito por aquela criança. Eu sei que aquela criança falou que o pai agride a mãe dele [...] que bateu na mãe, então já vou tratar aquela criança de uma forma mais, de uma forma mais adequada pra eu poder tratá-lo quando ele agredir uma outra criança, reproduzindo no caso o que ele vê em casa eu já vou tratar não com aquela... ignorância, mas eu vou lá... a gente conversa. Claro que a criança é disciplinada, no caso vai pensar, vai pensar no que fez, mas é conversar nesse caso, eu vejo assim que um ser humano que precisa de ajuda, que precisa de um norte no caso dado pela professora [...]* (Entrevista, P-19, 15/04/2014).

Essas informações elencadas pelas profissionais sobre a criança com a qual trabalha são trazidos para o espaço educativo como características individuais

da criança e de sua família. Não é reconhecido como uma dimensão de sociedade de classes, neoliberal e excludente, que nega os direitos das pessoas de serem cidadãs todos os dias, pois as crianças são reconhecidas de modo abstrato e idealizado, o que não se relaciona diretamente à realidade vivida por diferentes crianças nesse país. Essas assertivas podem ser evidenciadas em Barbosa, Alves e Martins (2008):

> É preciso considerar a contradição fundante da noção de infância potencializada na sociedade neoliberal, que prima pela exclusão e respectiva produção de mecanismos de dissimulação das desigualdades socioeconômicas e culturais. A existência concreta da infância se torna paradoxal: são atribuídos direitos humanos inalienáveis e a criança é apontada como futuro das nações, nos discursos oficiais, de especialistas e educadores e na visão geral da sociedade. Grande parte das crianças, porém, vê-se jogada em uma realidade crescente de opressão, em condições de existência miseráveis, explorada no subemprego e no trabalho forçado que a desumaniza e a exclui de viver o tempo presente de sua infância. A outra parte das crianças, livre da fome e da miséria, porém, não é mais cidadã do que as exploradas. Afastadas do mundo do trabalho, são jogadas em um suposto "mundo infantil", ocupando todo seu tempo com atividades que visam prepará-las para ocupar melhores lugares no mercado, quando forem adultas. Assim, a sua cidadania, vista como futuro a ser (talvez) realizado, e sua infância são expurgadas do tempo presente (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2008, p. 10).

A criança é percebida pelo/pelas profissionais, tendo como referência a abordagem teórica de Charlot (2013), como um ser frágil e em sua incompletude e que desse modo, precisa ser moldada.

> *A criança é dependente do adulto, necessita de cuidados e aprendizados para ser melhor a cada dia. Para deixar vir o que tem de melhor* (Q, P-07).

A criança nessa perspectiva é um ser em formação, um ser ainda não social, que ainda não ocupa um lugar central nas relações sociais, devendo ser educada, socializada e protegida, a fim de construir, mediante suas experiências, suas próprias potencialidades para viver em sociedade. Desta perspectiva, a criança desenvolveria suas características inatas, sendo validada como criança ativa. I. Barbosa (2001), ao realizar uma análise das concepções de infância presentes em documentos que abordam os direitos da criança, pontua que esse discurso ideológico difundido pelo senso comum é naturalizado nas relações sociais e, deste modo, a concepção de infância se traduz:

> [...] de uma infância dependente e subordinada passível de ser discriminada pelo que não tem. Nesse prisma, a criança é percebida do ponto de vista negativo: aquele ser que é ou aquele ser que "não é adulto", um ser inacabado, que deverá ser educado e encaminhado para tornam-se um verdadeiro adulto (BARBOSA, 2001, p. 05).

Ademais, as profissionais apresentaram outras afirmativas sobre a criança com as quais trabalham que dizem respeito à ideia de que a criança deve ser protegida e cuidada (10) para a formação do cidadão do futuro (04), e também, em outra direção, de que a criança é sujeito de direitos (04). Assim, as profissionais compreendem a criança como:

> *Eles [as crianças] são cidadãos do futuro né, eu queria tipo [...] ensinar eles a respeitar os colegas* (Entrevista, AE 01, 03/04/2014).
>
> *Deve ser bem educada para fazer um país melhor* (Questionário, P-12).
>
> *Essa fase é de uma grande importância para criança, pois é a base para uma boa educação que forma a cidadã do futuro* (Questionário, AE- 38).

A criança é percebida, em uma perspectiva de futuro pelas professoras que destacam a necessidade de que haja educação na infância para ter uma boa preparação e, no futuro, essa criança seja um homem ou uma mulher de bem. De acordo com Charlot (1986; 2013), essa concepção de infância como um período de formação que prepara a criança para o futuro se construiu ao longo do processo histórico, que camufla ideologicamente a criança real, tanto na relação criança-adulto quanto criança e sociedade, em suas contradições, em uma realidade que viola os direitos humanos e essas ações se naturalizam como uma questão individual, de sucesso ou fracasso pessoal.

Importa realçar que essas contradições de dependência e independência são percebidas no imaginário social como movimentos antagônicos e inatos da criança. Mas entendendo-se que de fato a criança tem uma dependência em relação ao adulto, conforme destacou Wallon (1975) reconhece-se essa dependência em outro prisma, pois ela se dá no processo de humanização pelo qual os sujeitos vão se constituindo.

> A psicogênese no homem está relacionada a dois tipos de condições, umas orgânicas, outras relativas ao meio de que a criança recebe os motivos de suas reações. O recém-nascido de nossa espécie é um ser ainda longe de estar concluído. As suas insuficiências motoras, perceptivas e intelectuais testemunham-no. A psicogênese não é, portanto, automática, não tem uma progressão necessária (WALLON, 1975, p. 59-60).

A dependência em relação ao outro não fragiliza o ser humano. Ao contrário, humaniza-o pelo processo de interações com o outro, apreendendo formas de agir e de ser, ressignificando as relações. Destarte, Wallon (1975) acentua que é essa ação não automática que demarca a superioridade do homem em relação aos outros animais, que está vinculada "[...] à necessidade de aprendizagens prolongadas e sucessivas, em cada função e estabelecer conexões interfuncionais tão complexas quanto às circunstâncias o permitam atualmente o possam exigir mais tarde" (WALLON, 1975, p. 61).

A criança, portanto, ao viver uma situação de dependência, não se torna inferior, pois a convivência em sociedade e o compartilhamento a humanizam. Afirma-se que o compromisso da prática pedagógica vivenciada na creche deve ser pautado pelo compromisso com a humanização, com a existência humana.

> Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 1979, p. 08).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica se torna acolhida, entrelaçamento, reconhecimento dos limites, mas igualmente das possibilidades da criança como ser social, histórico e cultural. Isso pode ser evidenciado na fala das professoras que reconhecem a criança como sujeito de direitos:

> *Eu vejo assim como um ser humano né que precisa ser respeitado né e, então assim eu respeito muito, não hoje eu não quero tomar banho, hoje eu não quero fazer a atividade, então assim eu vejo como um ser humano, uma criança que precisa ser respeitada, precisa ser tratada bem, precisa ser ouvida né, então assim eu gosto muito de fazer a roda da conversa com eles, essa idade de 3 (três) anos eles já tem uma sequência lógica pra falar, eles falam do dia a dia deles* (Entrevista, P-03, 15/04/2014).
>
> *São sujeitos, sujeitos históricos né, de direitos que tá sempre em processo de formação* (Entrevista, Professora-04, 16/04/2014).
>
> *As crianças nessa faixa etária são sujeitos singulares, capazes de criar. Vejo a criança como um sujeito de direitos, que tem direito a aprender* (Questionário, P-17).
>
> *Devemos respeitar a individualidade de cada criança, seus direitos, suas necessidades* (Entrevista, Professora -08, 19/04/2014).

No processo histórico, projetou-se um novo paradigma sobre a infância, assegurados por diversas legislações, em destaque a brasileira a partir da qual a criança passou a ser percebida como cidadã, sujeito de direitos subjetivos e inalienáveis, e não como objeto de tutela. Dentre as legislações, realça-se, como já sinalizado no primeiro capítulo, a promulgação da CF (BRASIL, 1988), do ECA (BRASIL, 1990) e da LDB (BRASIL, 1996). Porém, a garantia dos direitos na legislação não garantiu a efetivação de fato dos seus direitos.

Entretanto, reconhecemos a cidadania com um construto social que se modifica ao longo dos tempos, e nessa sociedade assumem-se princípios liberais burgueses em que significa que todos têm igualdade de oportunidades, mas na realidade a materialização das condições sociais de vida acontece de modo extremamente

desigual (BARBOSA, I., 2001; BARBOSA, I.; ALVES; MARTINS, T., 2008).

Esse projeto de sociedade capitalista neoliberal, burguês visa cada vez mais o desmonte dos direitos de cidadania, entendidos como direitos universais. A cidadania, sob essa lógica, é balizada pelo individualismo e pela competitividade em que o cidadão é consumidor. Os direitos à educação, habitação, saúde, ao lazer, à cultura, entre outros aspectos, continuam sendo negados às nossas crianças e às suas famílias, que ainda se encontram destituídas de sua condição de cidadã, e as suas garantias limitadas as impedem de se constituírem como sujeitos autônomos frente à realidade em que estão inseridas.

A concepção marxista, que se opõe a essa lógica, é marcada pelo princípio da igualdade de condições dos sujeitos ao acesso aos bens materiais produzidos para a sua existência. Inegavelmente, estar em igualdade significa suprir as necessidades humanas, construídas histórica e socialmente pelo conjunto dos homens, e é essa "[...] a condição fundamental da cidadania que assegura justiça social" (BARBOSA, I; ALVES; MARTINS, 2008, p. 13). Ademais, como afirma Barbosa (2001, p. 05), os direitos sociais "[...] são conquistas que se dão nas práticas sociais, construídas e reconstruídas nas lutas, nas negociações, nos embates e debates entre os diferentes grupos sociais e não como um presente que emana do Estado".

A legislação regulamenta dentro das contradições de uma sociedade capitalista, mas muitas vezes não se concretiza, porquanto o que se vê na realidade brasileira são crianças "cidadãs" que não têm acesso a bens básicos de sobrevivência, conforme indicados no primeiro capítulo, e aí se inclui o acesso à educação de qualidade, principalmente crianças de zero a três anos de idade.

A criança deve ser reconhecida em suas especificidades, ensinando-a a garantir seus direitos e a se reconhecer como cidadã hoje. Assim, à criança deve ser oferecida a condição de viver experiências educativas de qualidade, para que possa "[...] perceber, compreender e optar por certas atividades, gostos, modos de ser, pensar, sentir, entendendo a trama das relações entre os fenômenos de diversas naturezas, inclusive os fenômenos sociais" (BARBOSA, 2001, p. 2).

Nas respostas apresentadas podemos perceber também que as professoras compreendem a criança como um sujeito que tem necessidades, que se expressa e que deve ser respeitada como pessoa, como sujeito de direitos e em processo de formação. Isso está em consonância em parte com o que a área tem produzido e também a legislação.

Diferentes pesquisas têm apresentado a relação entre concepções de criança e infância e prática pedagógica e apontam a concepção de criança como sujeito de direitos no âmbito da legislação, mas que na realidade concreta ainda não é percebido em sua totalidade nas instituições. Apresentaram também que há uma gama de discursos pertinentes à categoria infância e criança que visam superar a ideia de infância determinada pelos aspectos biológicos e naturais. Ademais, a concepção de criança e de infância que tem permeado a prática pedagógica no cotidiano da creche tem se dado de modo contraditório, e em alguns momentos

se mostra progressista quando reconhece a criança nas interações e a evidencia como sujeito de direitos, mas, também, com visões conservadoras, descoladas da realidade, como sujeito abstrato e com características inatas. Pode-se caracterizar como práxis pedagógica marxista, formação de um sujeito omnilateral, quando se reconhece a criança em sua concretude.

Ancorada em Stemmer (2006), Barbosa (2011); Barbosa, Alves e Martins (2011), apontamos que é consenso na área a especificidade da infância, de crianças de zero até seis anos, que a diferencia das outras etapas da vida. É manifesto também que a forma como o sistema educacional está organizado pouco contribui para garantir práticas pedagógicas que respeitem os direitos da criança, tão propalados nos documentos oficiais. Todavia, adverte-se que se pode cair na "curvatura da vara" ao supervalorizar esse enfoque na criança e perder a dimensão da organização do trabalho pedagógico, que precisa ser entendido de um modo ampliado, englobando os diferentes sujeitos em suas diferentes especificidades. Às profissionais devem ser dadas as condições materiais de existência e de realização profissional, e às crianças e às suas famílias deve ser oferecida uma educação de qualidade socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Evidenciamos que há diferenças entre as práticas pedagógicas de professoras que compreendem a criança como um ser incompleto na perspectiva do que falta, do que ainda não sabe fazer, mas que será preparada para ser um cidadão no futuro e de professoras que reconhecem a criança no "agora" que acredita em suas potencialidades, na importância das interações, a vê como alguém que sabe, que realiza com desenvoltura diferentes ações, alguém que constrói conhecimentos, que dialoga com o mundo. Nessa perspectiva, o cotidiano da educação infantil se materializa de diferentes modos, marcados pelas práticas pedagógicas das professoras, na organização dos espaços e tempos, em interações progressistas ou limitantes.

Em uma perspectiva transformadora a instituição de educação infantil deve ser pensada, organizada e discutida, de modo a atender as especificidades e necessidades das crianças e de suas famílias, promovendo o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Nesse espaço pedagógico, devem-se reconhecer como aspectos importantes as interações entre as crianças, os adultos e as crianças, e dos adultos entre si. Deve reconhecer também como um lugar de aprendizagens, trocas afetivas e interações constantes que se estabelecem na organização desse cotidiano em seus diferentes momentos a higiene, a alimentação, o acolhimento, o repouso, a pintura, a leitura, a brincadeira, dentre outros aspectos necessários à promoção do desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS:

ALVES, N. N. de L. **Elementos mediadores e significativos da docência em Educação Infantil da rede municipal de ensino de Goiânia**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, Raquel L. L. ***Formação de educadores***: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 377-386.

ARROYO, M. G. ***Imagens quebradas***: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, I. G. ***Pré-escola e formação de conceitos***: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G**. *Infância e educação em direitos humanos***. Goiânia: FE/UFG, 2001. Impresso.

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. **31 R.A da Anped**. 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf . Acesso em: 23 de maio de 2018.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos
na teoria da educação**.** São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FERNANDES, N. **Infância, participação e direitos** – Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem***.* Trad. Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo, RS: EdUPF, 2001.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada, 3**: da Renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, p. 54-62, 1982.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Jr. M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HEYWOOD, C**. Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STEARNS. P. N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília**. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

PASQUALINI, Juliana C.; FERRACIOLI; Marcelo U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de Zero a Três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 133-162.

REGO, Teresa C. A Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio G. (Org**.) Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.
ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 43-63, mar./2002.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**:perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004, p.9-34.
VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Edi-

ção comentada por Guillermo Blank).

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

REFLEXÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS

Camila B. C. Macedo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
camilabellini@hotmail.com

Sonia Grubits
Universidade Católica Dom Bosco

INTRODUÇÃO

A promoção e manutenção da saúde mental da criança está diretamente relacionada à formação de vínculos afetivos saudáveis. Estes vínculos são estabelecidos desde o início da vida da criança, geralmente com a mãe, durante o convívio entre a díade. No entanto, na atualidade, há um grande número de crianças que permanecem em escolas de tempo integral, desde os primeiros meses de vida, sob os cuidados de terceiros. Quando a criança não permanece a maior parte do tempo com a figura materna, surge o questionamento sobre o modo como se dá a formação dos vínculos afetivos destas crianças.

No Brasil, o acesso da criança à Educação é direito garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). Mas para além da garantia deste direito, há também um incentivo ao acesso à escola de tempo integral.

Desta forma, uma vez que a criança permanece na escola durante grande parte do dia, afastada do convívio e cuidados familiares, e considerando-se a necessidade da formação de vínculos afetivos para que a saúde mental da criança seja promovida e preservada, realizou-se[66] uma revisão bibliográfica a respeito do tema, com o objetivo de verificar se as necessidades afetivas são também atendidas na pré-escola de tempo integral.

A PRÉ-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

De acordo com dados do Censo Escolar (BRASIL, 2015), em uma contagem que engloba as instituições municipais e estaduais, de centros urbanos e áreas rurais, 5.577.430 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil em todo o Brasil no ano de 2015, sendo que aproximadamente 1.205.000 se encontravam em creches de tempo integral e cerca de 350.000 em pré-escolas de tempo integral.

Em 2016, 5.841.672 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil, sen-

66 Apoio: CAPES

do que cerca de 1.264.000 eram alunas de creches de tempo integral e 347.031 de pré-escolas de tempo integral. Já no ano de 2017, o número total de crianças matriculadas na Educação Infantil era de 6.082.547. E, deste número, aproximadamente 1.337.000 crianças estavam matriculadas em creches de tempo integral, e cerca de 380.000 em pré-escolas de tempo integral.

Apesar do crescente número de crianças matriculadas, o tema da falta de vagas encontra-se sempre em pauta nos jornais (G1, 2016a, 2016b; MARQUES, 2018). Em 2017, segundo a PNAD Contínua (BRASIL, 2018, p.6), do número de crianças que não frequentavam a Educação Infantil, "34,7% (897 mil) das crianças de 2 a 3 anos e 21,1% (903 mil) das crianças de 0 a 1 ano não frequentavam escola por dificuldade de acesso, seja por falta de vaga ou por falta de escola na localidade".

Sabe-se que com a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), as instituições educacionais voltadas para as crianças na primeira e segunda infância, antes sob a responsabilidade da área de assistência social, passam a integrar a área da educação. As crianças têm, a partir de então, o seu direito à educação garantido, de modo que a educação infantil passa a ter um caráter pedagógico e não apenas assistencial, como ocorria anteriormente.

Essa garantia foi reforçada com a promulgação do ECA (BRASIL, 1990), e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que irá compreender a Educação Infantil em duas etapas: a creche (que atende as crianças entre 0 e 3 anos) e a pré-escola (que atende as crianças entre 4 e 5 anos).

Com a previsão legal da assistência pedagógica, inúmeros documentos são elaborados e tratam da preocupação da qualidade da educação ofertada em tais instituições (BRASIL, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b) e esta preocupação é ainda maior quando se trata da escola de tempo integral, prevista no Plano Nacional de Educação - PNE. O PNE (BRASIL, 2014) previa metas que propunham a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos - o que corresponde a pré-escola, e a ampliação do acesso as creches - para crianças de até 3 anos (a PNAD contínua – Educação 2017 (BRASIL, 2018) apontou que as metas de universalização, que deviam ser cumpridas até o ano de 2016, não foram atingidas).

Além disso, tinha como uma de suas estratégias estimular o acesso à educação de tempo integral. Quanto a este ponto, o parecer n. 17 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) já remetia ao tema:

> (. . .) a Educação Infantil deve ser ofertada às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar (p.9).

Nota-se que o texto apresenta uma tentativa de conciliar os direitos à convivência familiar e o direito à educação, que são dois direitos fundamentais da

criança, porém pode-se questionar se esta conciliação é possível quando se trata da escola de tempo integral.

O mesmo parecer estabelece a jornada máxima de 10 horas para o período integral, além de tratar do período de férias como necessário para o processo. No entanto, quanto a questão das férias, o próprio parecer aponta para o fato de que muitos pais e/ou responsáveis demandam das instituições a necessidade de cuidados para com os filhos durante as férias, devido a sua necessidade de cumprir a jornada de trabalho. Neste ponto, o parecer indica que este aspecto não é atribuição da Educação Infantil, sendo uma responsabilidade de diferentes áreas, tais como a própria educação, mas também a assistência social, a saúde, a cultura e o esporte (BRASIL, 2012).

> Assim, quando for preciso atender necessidades específicas das famílias, essas áreas, incluindo a educação, podem ser articuladas pelos gestores municipais para organizar núcleos de atendimento no período de férias. É necessário, entretanto, não perder de vista o direito de toda e cada criança à convivência familiar e comunitária e a período de descanso das atividades educacionais (p.8).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 19º, prevê o direito à convivência familiar, e define a família natural, em seu artigo 25º, como “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. Também descreve a família extensa ou ampliada como “aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade”.

Se por um lado o referido Estatuto prevê o direito ao convívio familiar, por outro lado, cresce o número de matrículas nas escolas de tempo integral, e as crianças passam menos tempo em contato com a família.

Neste ponto, é imprescindível fazer referência às mudanças ocorridas na instituição familiar que podem estar diretamente relacionadas ao surgimento da escola de tempo integral. O aparecimento das primeiras creches está diretamente relacionado às mudanças no mercado de trabalho e, consequentemente às mudanças na estrutura familiar. Com a Revolução Francesa, no século XVIII, a mão-de-obra feminina passa a ser utilizada e a guarda das crianças pequenas, antes sob responsabilidade majoritária da mulher, torna-se objeto de atenção. Além disso, a família, que antes se constituía de forma extensa e contava com apoio de avós, tios, irmãos maiores, etc., agora se mostra nuclear, ficando as crianças expostas à falta de cuidadores na ausência da mãe (DIDONET, 2001).

Este cenário produziu uma instituição com caráter assistencialista, uma vez que as famílias abastadas contratavam babás para desempenhar o cuidado com os filhos, enquanto que as famílias menos favorecidas economicamente dependiam de instituições que acolhessem os filhos em tempo integral, a baixo custo, oferecendo-lhes cuidados em relação a higiene e alimentação (DIDONET, 2001).

No Brasil, o surgimento das creches também acompanha esta tendência, considerando a urbanização, o desenvolvimento do capitalismo e as necessidades de mão-de-obra. Para Pacheco e Dupret (2004) “as creches surgem para contri-

buir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças" (p.104). Da mesma forma, Codo e Mello (1995) apontam para o fato de que "a creche é o desaguadouro institucional deste conflito entre a produção de mercadorias, o trabalho remunerado e alienado, e a criação de nossos filhos, locus inconteste dos nossos afetos e culpas (. . .)" (p.190).

A instituição de Educação Infantil é imprescindível para que a mulher possa manter sua jornada de trabalho, e, sendo assim, busca-se atender o maior número de famílias possível, sem a devida preocupação com critérios mínimos de qualidade, conforme Pacheco e Dupret (2004).

Para Cavaliere (2007, p. 1018), a questão do tempo na escola é determinada por diversos aspectos, tais como "demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores". Nota-se que nem sempre as necessidades da criança compõem os motivos para que esta permaneça na escola por mais tempo.

De acordo com o estudo feito por Pacheco e Dupret (2004), em que foram entrevistadas 819 famílias beneficiárias do Programa Rio-Creches, da cidade do Rio de Janeiro, moradoras em comunidades pobres, 76,3% das famílias apontaram para a inserção da mulher no mercado de trabalho como o principal motivo para a permanência das crianças nas creches.

Além disso, 84,7% das crianças permaneciam na escola de 9 a 11 horas por dia e, apesar disso, as famílias apontaram a mãe como a pessoa mais indicada para cuidar dos próprios filhos, e não a creche. Observou-se ainda que a percepção dos pais é de que a creche tem ainda um papel assistencialista e de custódia das crianças.

Com relação ao Ensino Fundamental, Cavaliere (2007) aponta para alguns estudos que relacionam a jornada ampliada na escola com índices positivos de rendimento dos alunos. No entanto, ressalta que a ampliação do tempo por si só pode causar efeito contrário. Em um estudo realizado na cidade do Rio de Janeiro, com alunos estudantes da 5ª e 8ª série, a jornada integral associada a uma rotina empobrecida por conta da falta de atividades diversificadas, levou ao desenvolvimento de um conceito negativo destas escolas e, consequentemente, ao seu esvaziamento. Ao se tratar da Educação Infantil, questiona-se se uma realidade semelhante também não produz efeitos nocivos (CAVALIERE, 2007).

Faz-se ainda uma comparação com a educação pública brasileira e a realidade de países europeus, onde o tempo de permanência na escola é progressivamente ampliado conforme as crianças crescem. Diferentemente no Brasil, nota-se que são ofertadas vagas de tempo integral nas creches, mas ao chegarmos no Ensino Médio, por exemplo, o tempo dedicado a escola é mínimo, além de, muitas vezes, ser noturno (COMPÈRE, 1997 apud CAVALIERE, 2007).

A partir destas considerações, pode-se verificar que, atualmente, a educação infantil avançou de tal modo que tais instituições não cumprem apenas o papel assistencialista inicial, nos levando a voltar nosso olhar para as questões educacionais, e também afetivas, considerando a importância dos vínculos iniciais para o desenvolvimento psicológico da criança.

A FORMAÇÃO DOS LAÇOS AFETIVOS

O tema em questão será analisado a partir do campo teórico da Psicanálise, que considera que a formação psíquica está relacionada a aspectos primitivos da infância, dando ênfase as primeiras fases do desenvolvimento (FREUD, 1905/1972). A relação afetiva com a mãe, e posteriormente com o pai, acarreta em espécies de marcas impressas no psiquismo, que irão caracterizar a formação da personalidade de cada indivíduo, apontando então para a importância do ambiente na formação psíquica, em um momento primitivo do desenvolvimento.

Posteriormente a Freud, Klein também irá se debruçar para os aspectos emocionais primitivos que se constituem como indispensáveis para a formação psíquica, e reforça a ideia de que as primeiras relações da criança irão servir como base para as relações posteriores (KLEIN, 1932/1991).

Outro autor que garantiu grande importância às questões ambientais foi Winnicott (2005), apontando para a participação da mãe no desenvolvimento emocional do filho. Winnicott (2006) aponta para um contexto ambiental em que as crianças são amadas e desejadas, oferecendo-lhes a oportunidade de se tornar um indivíduo, considerando não apenas aspectos genéticos e hereditários, mas também a possibilidade de identificar-se com outras pessoas e a própria sociedade.

Winnicott (2005) traz o conceito de “mãe suficientemente boa” que inclui uma série de funções que deve ser desempenhada pela mãe biológica ou por outro cuidador, tais como preocupação materna primária, a capacidade de holding e handling e a progressiva desilusão das ilusões de onipotência, o que se dá de tal forma que sua convivência com o bebê ocorre sem causar prejuízos para sua saúde psíquica, ressaltando-se novamente a questão ambiental como primordial.

Observa-se a importância dos estágios iniciais como primordiais para a constituição psíquica e fundamentais para a saúde psíquica do bebê. Winnicott (2006) aponta para a importância das relações objetais que se constituem como elemento que forma o ambiente saudável para a criança. O padrão de relacionamento que a criança estabelecerá com os diversos objetos que se apresentarem e com o mundo de modo geral se organiza a partir do primeiro relacionamento humano que ocorre entre a criança e sua mãe. A constituição de um ambiente saudável para o desenvolvimento do psiquismo mostra-se de suma importância, uma vez que interferências poderão acarretar em possíveis dificuldades na formação psíquica.

O foco deste estudo diz respeito a crianças que não necessariamente se encontram em grave risco familiar e social, mas que fazem parte de um contexto no qual, devido em grande parte a inserção da mulher no mercado de trabalho, seus cuidados devem ser realizados por terceiros, durante uma (grande) parte do dia.

O distanciamento da figura materna nos remete às contribuições de Bowlby a respeito do apego e da separação na formação do vínculo. Para Bowlby (1995), é de suma importância para a saúde mental da criança que ela possa vivenciar

uma relação contínua e de proximidade com a mãe, e observa que tal relação pode ainda ser vivenciada com uma mãe substituta, desde que esta apresente as mesmas características de constância, intimidade e calor, e que esta relação seja prazerosa para ambos.

Quando a criança não experimenta tal experiência, esta situação é denominada de 'privação da mãe', e acarreta em efeitos danosos para o desenvolvimento infantil, tais como desenvolvimento do sentimento de angústia, exagerada necessidade de amor, sentimentos de vingança, culpa e depressão. A privação pode ainda não ocorrer de modo total, mas pode se apresentar como 'privação parcial' ou 'privação quase total', acarretando, da mesma forma, prejuízos para a saúde mental da criança (BOWLBY, 1995).

Bowlby (1990, 1998) faz observações a respeito do fato de que quando a criança desenvolve o comportamento de apego dirigido para uma pessoa (geralmente a mãe), ela passa a preferir esta pessoa, e esta preferência permanece mesmo quando ocorre a separação. O comportamento de apego é descrito a partir de observações inferidas na criança e que produzem como resultado a proximidade da mãe, tais como chorar, sorrir, balbuciar, erguer os braços, chamar a atenção, aproximar-se e seguir a mãe, e a sucção. Mas nota-se também comportamentos na mãe que promovem o apego, tais como a dispensa de cuidados maternos e a manutenção do bebê em sua proximidade. Desta forma, o apego é dirigido, de modo geral para uma pessoa (e não para várias, como pode ocorrer no ambiente escolar, onde estão presentes mais de uma cuidadora) e a separação desta pessoa pode causar reações tais como angústia, choro, gritos, entre outros.

O período crítico para separação é descrito por Bowlby como a idade a partir de 12 meses, mas o próprio autor aponta para a existência de experiências traumáticas na infância tardia que poderia contribuir para a formação de personalidade antissocial (GOMES; MELCHIORI, 2012), reforçando a ideia de que a carência de cuidados maternos está diretamente relacionada a dificuldades nas relações afetivas posteriores (BOWLBY, 1995).

Posteriormente, criticado pelas teorias feministas, Bowlby reforça a necessidade da criança por uma mãe amorosa, que promova segurança e proteção, mas aponta que esta pode inclusive ser uma mãe substituta (GOMES; MELCHIORI, 2012).

Além disso, estudos recentes (RAMIRES; SCHNEIDER, 2010, p.28) apontam para a necessidade não apenas de desenvolver o apego entre a criança e o cuidador, mas para a "capacidade dos cuidadores de observar e compreender os estados mentais das crianças, de nomear suas experiências emocionais", o que permitiria à criança adquirir estas mesmas capacidades. A função reflexiva equiparia a criança para enfrentar diferentes realidades familiares e sociais, mesmo as mais duras, promovendo a saúde mental da mesma.

Desta forma, pode-se refletir sobre as relações afetivas que se estabelecem entre a criança e os demais personagens na Educação Infantil em tempo integral, tendo em vista que as crianças que permanecem nestas instituições por longos períodos do dia e que necessitam das funções desempenhadas originalmente

pela mãe, irão depender, por exemplo, das professoras, para que estas realizem tais funções. Incorre-se ainda sobre os riscos que podem estar presentes no desenvolvimento das crianças caso estas funções não sejam desempenhadas adequadamente.

Poucos estudos têm sido feitos com relação a este tópico. No entanto, vale ressaltar os apontamentos feitos por Codo e Mello (1995). Em seu estudo, os autores apontam para a ocorrência de uma “linha de montagem” dentro da instituição de Educação Infantil, que vai desde o atendimento de necessidades básicas como a alimentação e a higiene, mas que chega nas questões afetivas. É, portanto, preocupante, o fato de que as questões afetivas das crianças possam não estar sendo devidamente atendidas devido, em parte, a forma como são ofertados estes cuidados.

Neste ponto, ressalta-se a necessidade de cuidado para com as próprias cuidadoras, uma vez que, para Paschoal e Machado (2009), o trabalho com crianças pequenas exige habilidades físicas e preparo emocional, de modo que a função desempenhada pelo cuidador é imprescindível para a qualidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas considerações, pode-se refletir sobre a questão da compatibilidade entre a permanência da criança na pré-escola de tempo integral e satisfação de suas necessidades psicológicas. De acordo com os teóricos apresentados, é imprescindível a formação de vínculos afetivos para que a saúde mental da criança seja promovida e preservada. Estes vínculos são, a priori, estabelecidos entre a mãe e a criança, mas na ausência da primeira, pode-se verificar a possibilidade de que as necessidades afetivas da criança possam ser supridas por outros cuidadores, tais como as educadoras das escolas de tempo integral.

No entanto, tendo em vista as condições reais em que se dá a Educação Infantil, receia-se que tais necessidades não sejam atendidas a contento, de modo que as crianças que permanecem na pré-escola de tempo integral possam estar sendo prejudicadas em seu desenvolvimento afetivo. O tema da escola de tempo integral têm sido objeto de estudo de algumas pesquisas, porém, considerando-se principalmente os aspectos pedagógicos, sendo que a atenção ao aspecto psicológico se restringe a poucos trabalhos

O tema pode implicar em questões educacionais e pedagógicas que favoreçam os aspectos psicológicos, tais como a rotina escolar, a formação das professoras e o diálogo entre escola e família. Mas, além disso, também implica em questões relacionadas a aspectos trabalhistas, uma vez que um dos pontos relacionados a escolha da escola de tempo integral é a inserção da mulher no mercado de trabalho, ficando as crianças expostas à falta de cuidadores na ausência dos pais (DIDONET, 2001).

Observa-se que as condições precárias das instituições públicas, a despeito das previsões legais de oferta de educação de qualidade, impelem tais instituições a oferecer o mesmo serviço assistencialista para o qual surgiram as primeiras creches. Desta forma, pode-se concluir que, apesar do incentivo das metas

propostas pelo Ministério da Educação quanto a ampliação do acesso à escola de tempo integral, há necessidade de maior atenção ao aspecto psicológico envolvido na temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.17**. Brasília/DF, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo Escolar**. 2015. Obtido em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 21/04/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar**. 2016. Obtido em: < http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 25/05/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar**. 2017. Obtido em: < http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 25/05/2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: Educação 2017**. 2018. Obtido em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf>. Acesso em: 25/05/2018.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. (6a ed). Brasília: MEC/SEB, 2009a. Obtido em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 18/09/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Obtido em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em:18/09/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros**

nacionais de qualidade para a educação infantil, (v.1). Brasília: MEC/SEB, 2006a. Obtido em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 18/09/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, (v.2). Brasília: MEC/SEB, 2006b. Obtido em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 18/09/2014.

BOWLBY, J. **Apego**: a natureza do vínculo (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental** (3a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOWLBY, J. **Separação**: angústia e raiva (3a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100-Especial, p.1015-1035, 2007.

CODO, W.; MELLO, A. M. de A. Relações creche-família. In: CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C. **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 174-184.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-27, 2001.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. V. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1972. p.135-250.

GOMES, A. A.; MELCHIORI, L. E. **A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

G1. **Após início das aulas em MS, 11,8 mil crianças aguardam vagas em creche**. 2016a. Obtido em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/02/apos-inicio-das-aulas-em-ms-118-mil-criancas-aguardam-vagas-em-creche.html>. Acesso em: 21/04/2016.

G1. **Quase 11 mil crianças aguardam vagas em creches de Campo Grande**. 2016b. Obtido em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/01/quase-11-mil-criancas-aguardam-vagas-em-creches-de-campo-grande.html>. Acesso em: 21/04/2016.

KLEIN, M. A psicanálise de crianças. In: KLEIN, M. **Obra completas**. V. II. Rio de Janeiro: Imago, 1932/1991. p. 36-54.

MARQUES, H. **Em MS, mais de 25% das crianças não conseguiram vagas em creches**. 2018. Obtido em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/em-ms-mais-de-25-das-criancas-nao-conseguiram-vagas-em-creches>. Acesso em: 25/05/2018.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 103-116, 2004.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 33, p. 78-95, 2009.

RAMIRES, V. R. R.; SCHNEIDER, M. S. (2010) Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 25-33, jan-mar, 2010.

WINNICOTT, D. **A família e o desenvolvimento individual** (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. **Os bebês e suas mães**. (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DE CRIANÇAS E ADULTOS NESSE PROCESSO

Elisvânia Amaro da Silva
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
elis.unb@gmail.com

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Universidade de Brasília

O campo de investigação nomeado estudos da criança (SARMENTO, 2015) tem como importante base teórica a Sociologia da Infância. Concebendo a criança como sujeito integral, em sua totalidade, investigações direcionadas à criança carecem de múltiplos olhares, razão pela qual se considera que o avanço nos estudos desse campo pode ganhar ainda mais significado a partir da perspectiva multidisciplinar de pesquisa, necessidade que surge a partir de uma compreensão da infância como "fenômeno heterogêneo, complexo e emergente" (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 466).

Nesse sentido, a Psicologia Social e a teoria que alicerça esta pesquisa – Teoria das Representações Sociais – apresentam-se como uma possibilidade de articulação entre as áreas, abrindo caminho para o encontro entre as representações dos fenômenos relacionados à criança e a realidade palpável, aquilo que se deseja tornar concreto entre pensamento e ação, considerando sua pertinência no que tange às instituições destinadas às crianças pequenas, contexto privilegiado neste estudo.

Considerando que a socialização faz parte do cotidiano infantil e que as interações entre pares estão presentes nesse contexto, este estudo intentou refletir/investigar como esse processo vem ocorrendo nos espaços em que as crianças circulam e, no caso deste estudo, na Educação Infantil, etapa do ensino na qual as crianças costumam ser apresentadas ao universo escolar, além de compreender que papel é exercido pelas crianças e adultos nesse processo.

A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

Segundo Corsaro (2011), os estudos que se destinam diretamente à criança são relativamente recentes. Isso, aponta o autor, decorre de uma visão de criança e infância em uma posição subordinada aos adultos. Barbosa (2014) apresenta que é da Psicologia e da Pedagogia que surgem as primeiras preocupações em estudar a infância e a criança, elaborando estratégias metodológicas específicas para esse fim. As contribuições dadas por essas áreas estão no reconhecimen-

to de uma distinção necessária entre a criança e o adulto, os modos de pensar da criança, a visualização da brincadeira como parte essencial da vida infantil e a observação da criança em seu ambiente natural a fim de captar elementos apresentados por elas mesmas, e não pelos adultos responsáveis por sua tutela.

Essa seria uma primeira fase de estudos sobre a criança nos quais as interações e as culturas infantis começaram a ser valorizadas, ainda que apresentassem uma compreensão universalizadora da infância e da criança, negada pela Sociologia que, por sua vez, recusa uma padronização do comportamento infantil. Nesse processo, as concepções de criança e infância vêm se modificando, assim como as de cultura, em que o reconhecimento das produções infantis ocorre de maneira crescente (BARBOSA, 2014).

Barbosa (2014) faz referência à necessidade de realizar estudos que se voltem à criança nos mais variados espaços e que se distingam do espaço da brincadeira, maior foco de muitos pesquisadores na área, assim como pensar aspectos importantes para preservação e valorização das culturas infantis. As crianças precisam de tempo e espaço para tal e precisam estar de alguma maneira distante da opressão adulta para expressar sua criatividade e capacidade criadora.

> Hoje, o que está se formulando internacionalmente são os Novos Estudos da Criança e da Infância que estabelecem uma reflexão crítica sobre as produções existentes e apresentam uma reconfiguração possibilitada pelas novas compreensões de ciência, por novas bases teóricas, pelo uso de procedimentos de investigação diferenciados e, assim, a construção de novas conceptualizações disciplinares. As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas (BARBOSA, 2014, p. 649).

Em seu livro "*Sociologia da Infância*", Corsaro (2011), antes de tratar de seus estudos sobre socialização, sinaliza dois modelos de socialização cuja apresentação é considerada importante para a compreensão das mudanças de pensamento implicadas nesse processo e que foram objeto de reflexão de suas próprias construções: o modelo determinista e o construtivista. O pesquisador realiza uma leitura acerca dessas abordagens, mostrando sua pertinência no tempo histórico de sua emergência e aquilo que considera carecer de reflexões para apresentar sua proposta de compreensão sobre a socialização: a reprodução interpretativa.

No modelo determinista julga-se necessário inserir a criança em um contexto em que as relações afetivas não intervenham, a fim de efetivamente se apreender as regras e valores morais que devem reger os comportamentos, sendo a escola considerada o espaço mais favorável para isso (DURKHEIM, 2014). Nessa perspectiva, a socialização consiste na incorporação das regras e do senso de disciplina que o adulto, no caso da escola o professor, deve inculcar nas crianças de modo a garantir que os freios necessários a uma boa inserção na sociedade se efetivem (FILLOUX, 2010). A escola consolida-se como um espaço que tem como função principal conduzir os indivíduos à adaptação social,

ao cumprimento e à aprendizagem unilateral do conhecimento e ao mundo que está posto, em relações verticais entre crianças e adultos, alunos, professores, moralizando-as (PLAISANCE, 2004).

Uma segunda abordagem à socialização é a denominada construtivista, pertencente às teorias psicológicas, influenciadoras dos primeiros estudos sobre socialização realizados pela sociologia. Ainda que muitas dessas teorias apresentassem o desenvolvimento como "unilateral" (do adulto para a criança) e uma criança moldada pelos adultos a partir de reforços ou punições, muitos estudiosos do desenvolvimento já concebiam a criança como ativa no processo de apropriação da sociedade, ponto de partida desse modelo (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011) aponta Piaget e Vigotski como importantes teóricos dessa abordagem e afirma que uma das limitações dessa proposta seria o foco no desenvolvimento como individual, postura, no entanto, congruente com o campo de estudo em que estão inseridos.

> Mesmo quando os outros (pais, colegas e professores) são levados em conta, o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente (CORSARO, 2011, p. 29).

Em Piaget (1994) a socialização relaciona-se à internalização de regras coletivas que inicialmente se apresentam como algo exterior aos sujeitos, mas à medida que são reconhecidas por eles como necessárias e resultantes de um consentimento de seu grupo, passam a fazer parte da consciência individual da regra. Em sua obra *O Juízo Moral na Criança*, o pesquisador observa o prazer que as crianças demonstram pela imitação das ações dos adultos ou de outras crianças, em uma descoberta das possibilidades que ela mesma pode ter para realizar suas tarefas. Se em um momento inicial a criança reproduz o que é apresentado pelo adulto, Piaget (1994) também já sinaliza os processos criadores desse sujeito nessa reprodução, cuidando em distinguir aquilo que a criança faz em razão do apreço pela regularidade de atitudes, rituais que observa daquilo que realiza por obrigação, cumprimento daquilo que lhe é imposto.

Vigotski (2007), por sua vez, apresenta a *internalização* como conceito-chave para a compreensão do desenvolvimento humano. Ela implica uma apropriação cultural pelo indivíduo em que a linguagem é considerada sua principal ferramenta. O desenvolvimento é resultado de ações coletivas marcadas pelas interações e ocorrem primeiro em nível social – interpsicológico – e depois em nível individual – intrapsicológico –, ou seja, de fora para dentro. Outro importante conceito da obra de Vigotski (2007) é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), descrita por ele como [...]

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o

> nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Esse conceito, tal como o de internalização, apresenta a importância das interações sociais nos processos de desenvolvimento humano, em que a mediação do outro mais experiente é fundamental para o trânsito entre os níveis apresentados. Em se tratando das implicações dessa compreensão para o contexto educacional, sua pertinência reside na possível atuação docente no planejamento de um trabalho que se realize junto à ZDP, sendo a brincadeira infantil um recurso interessante a ser utilizado nessa perspectiva, espaço privilegiado de interação (VIGOTSKI, 2007).

Com o intento de ampliar a compreensão sobre as produções infantis e suas culturas Corsaro (2011) apresenta o conceito de reprodução interpretativa, uma alternativa, segundo ele, ao termo socialização. O pesquisador enfatiza que os estudos de natureza sociológica devem romper com a perspectiva que compreende o desenvolvimento infantil unicamente como adaptação e internalização, incorporando o entendimento de que a socialização é também um processo de reprodução e reinvenção realizado a partir das negociações e partilhas que ocorrem entre as crianças e entre estas e os adultos.

Delgado e Müller (2005) apontam que é do trabalho acerca da socialização das crianças que surge o pensamento da Sociologia sobre elas. Para construir o objeto “criança”, fez-se necessário compreendê-la como ator social que participa, interage e transforma a sociedade (SIROTA, 2001), o que implicou uma nova forma de pensar a sua socialização.

> O conceito de socialização, antiga fórmula que se refere a um processo unilateral, isto é, à influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudam as crianças. A crítica fundamental era que tal visão desse fenômeno conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou, então, como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (MONTANDON, 2001, p. 51-52).

Conforme essa abordagem, muito mais que se adaptar ou interiorizar o que é transmitido pelo adulto, a socialização seria um processo de reprodução, apropriação e reinvenção, criação. E compreendendo o papel exercido pelas próprias crianças, aquilo que elas pensam assume um valor até então não observado que faz emergir um reconhecimento de sua participação e contribuição para o desenvolvimento da cultura de pares, e mesmo na transformação da cultura dos adultos.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais busca compreender como os saberes pertencentes ao senso comum são elaborados, partilhados e condutores das práticas sociais (MOSCOVICI, 2012a). No contexto educacional, são crescentes os estudos que utilizam seus referenciais como balizadores de seu trabalho na compreensão dos fenômenos que ocorrem nas escolas sob o ponto de vista dos diferentes atores que aí se inserem, mostrando-se interessantes, inclusive, nos estudos que têm a criança como fonte principal de informação sobre temas que se relacionam a ela.

Moscovici (2012a) assinala que a Teoria das Representações Sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. O autor esclarece que as representações sociais encontram-se no discurso científico que de algum modo é apropriado pelo senso comum, muitas vezes pelo interesse dos indivíduos diante de determinado tema então em discussão no grupo social do qual fazem parte. Foi o caso da Psicanálise, seu objeto de estudo, cuja emergência gerou interesse em diversos grupos, e termos como *neurose*, *histeria* ou *complexo*, pertencentes a esse campo de conhecimento, passaram a ser incorporados no discurso social (MOSCOVICI, 2012b).

Arruda (2002b, p. 143) observa que na sociedade moderna [...]

> [...] a representação social seria uma forma de conhecer típica dessas sociedades, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel.

Arruda (2002a, p. 70) assinala: “A acumulação de informação, experiências e conhecimentos que vão se compor em representações constitui o capital com o qual se trabalhará o futuro”.

Nessa perspectiva, as representações não se fazem apenas com os elementos do aqui e agora, mas remetem ao conhecimento informações e representações passadas que compõem as representações construídas no presente e que já, de antemão, se relacionam às que serão elaboradas no futuro e que, de alguma maneira, podem contribuir para as mudanças que ocorrerão no intercurso desse tempo. Assim, compreender as representações sociais encontradas nos estudos relacionados à infância torna-se uma via de acesso ao tratamento real que os sujeitos que vivenciam essa etapa da vida vêm recebendo dos adultos responsáveis por seus cuidados, sejam nos espaços oriundos da família, das instituições educacionais ou de saúde, etc.

Andrade (2013, p.323) anuncia uma reflexão que vai além da criança e infân-

cia como objetos de representação, colocando em discussão a seguinte formulação: “serão as crianças capazes de influenciar processos de significação da realidade de forma a influenciar a produção de representações sociais?” Essa resposta seria afirmativa, aponta, se consideramos a criança mais que objeto de representações, mas como “sujeitos que elaboram novas realidades” (ANDRADE, 2013, p. 324).

Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais parece útil ao estudo sobre a infância, anunciando o poder adaptativo e reprodutivo das crianças frente ao conhecimento socialmente partilhado. Analisada por essa perspectiva, a representação social, ao limitar a criança à categoria objeto de representação, poder ser compreendida como ferramenta teórica e metodológica comprometida com a conservação de crenças e valores se ancora na tradição e na lógica adultocêntrica. (ANDRADE, 2013, p. 329-330).

Compreender questões relacionadas à infância a partir da lente teórica das representações sociais pode facilitar aproximações entre o que se espera e o que é ofertado às crianças, sobretudo no contexto escolar. Em outras palavras, minimizar as possíveis dicotomias entre o desejo manifestado nas representações e a realidade palpável.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

O estudo foi realizado sob a abordagem de método misto ou multimétodos, tendo sido realizado em três etapas. A primeira foi a aplicação do questionário do Teste de Associação Livre de Palavras, de natureza qualitativa/quantitativa. Posteriormente foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas, de cunho qualitativo.

Participaram da pesquisa noventa e dois professores de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal que responderam um questionário do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. Desse universo, três docentes foram selecionados para entrevista semiestruturada e observação de suas aulas, conforme interesse manifestado pelos mesmos. Apresenta-se aqui um recorte do estudo, enfatizando os dados obtidos no que tange às representações sociais de socialização e à participação de crianças e adultos nesse processo.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi escolhida por considerá-la como a mais pertinente com a escolha metodológica realizada. Tendo como ponto de partida a mensagem, ela possibilita uma leitura das expressões e sentidos aí contidos, considerando os contextos em que foram elaboradas (FRANCO, 2008).

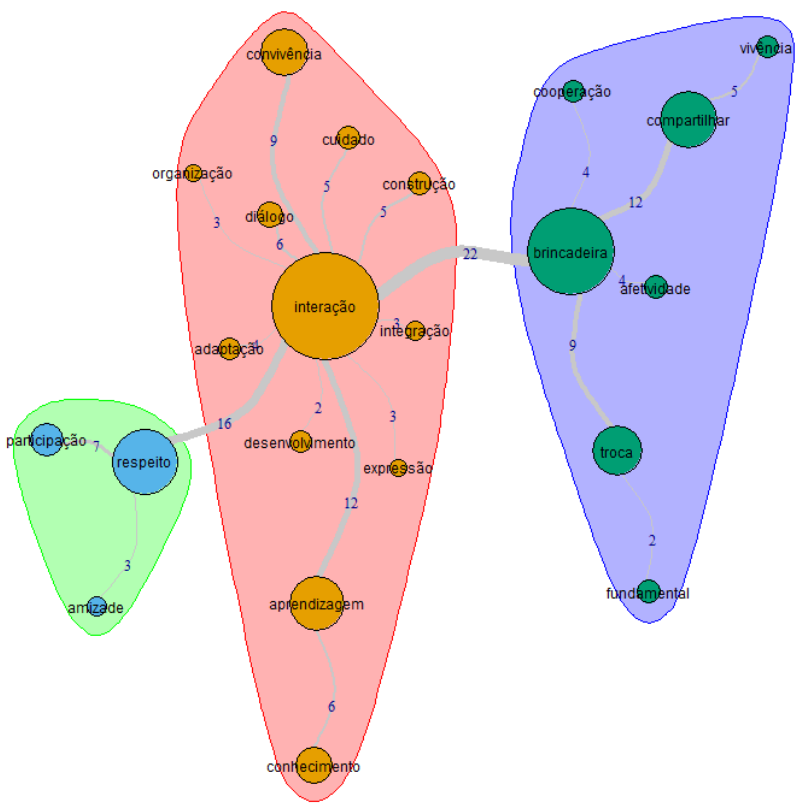
O questionário da TALP constou de uma questão de livre associação relacionada à socialização, em que os professores participantes responderam ao questionário a partir da frase indutora: “Para você, socialização na Educação Infantil é...”. Solicitou-se que o pesquisado apresentasse seis respostas simples ao comando. Após essas primeiras evocações, o sujeito deveria selecionar as três que considerasse mais relevantes e registrá-las em campo específico conforme ordem de importância por ele atribuída e, na sequência, justificar por que

a primeira palavra é a mais importante de todas as elencadas.

Para sistematização dos dados obtidos na TALP, foi utilizado o software Iramuteq. Aqui será apresentada a árvore de similitude proporcionada pelo programa. Nela é possível identificar as correlações entre os termos obtidas no questionário, porquanto essa é a proposta do software: buscar a “conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

Cada termo evocado encontra-se localizado dentro de um círculo, cujo tamanho é proporcional à frequência de evocação. As linhas que os ligam indicam a força de coocorrência entre elas, de modo que quanto mais grossa a linha maior a força. Os números presentes nessas linhas indicam quantas vezes os termos que se ligam por meio delas foram associados. Além disso, as palavras mais associadas entre elas são alocadas juntas e envoltas em uma nuvem colorida formando o que o programa denomina como comunidade (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Figura 1 - Árvore máxima de similitude gerada pelo *software* Iramuteq a partir da lista de evocações.



Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 1, observa-se que os termos foram organizados em três grupos, em

que a *interação* aparece no centro das respostas e diretamente relacionada aos demais grupos junto aos termos *brincadeira* e *respeito*. Conforme os números que constam nas linhas que unem as evocações, temos o quantitativo de vezes em que um termo foi relacionado ao outro ao qual se liga, de modo que é possível observar uma coocorrência maior entre os termos *interação* e *brincadeira* e entre *interação* e *respeito*, os mais mencionados na totalidade de respostas. Conforme assinalado nas justificativas dos professores, ao falarem de socialização, os docentes investigados a relacionam a um processo de interação que em muito contribui para a aprendizagem.

No grupo verde são observados os elementos *respeito*, *amizade* e *participação*. Nas justificativas dadas pelos professores para a escolha do termo, o respeito é compreendido como um bem necessário ao bom convívio em sociedade da qual participamos e desenvolvemos laços de amizade.

No grupo vermelho, maior entre eles, encontramos em seu seio o termo *interação*, o mais evocado entre todos e, portanto, o que possui mais relação com outros termos. As coocorrências junto a eles se dão com elementos de significações diversas. A interação se relaciona a desenvolvimento, aprendizagem, diálogo, construção, cuidado, convivência, expressão que delineia, dentro do referencial teórico deste trabalho, uma compreensão a respeito da socialização que pode perpassar tanto a perspectiva sugerida pela Sociologia da Infância quanto pela Psicologia do Desenvolvimento. Ao mesmo tempo também se liga a adaptação, organização, conhecimento, elementos que trazem uma visão do ser humano, em especial da criança, como um ser que necessita ser inserido por outro mais experiente na sociedade a partir de seus ensinamentos para, então, ser capaz de fazer parte dela, em um processo de moldar-se ao que já existe. Em se tratando da educação e suas funções, seria a necessária ação dos adultos sobre os mais jovens (DURKHEIM, 2014).

No grupo lilás, encontramos o vocábulo *compartilhar*, assim como *troca*, *cooperação*, *vivência* e *afetividade* e *fundamental*. Entre esses elementos, a coocorrência mais relevante situa-se entre *brincadeira* e *compartilhar*, evidenciado nas justificativas dos professores quando apontam que por meio do brincar, entre as aprendizagens das crianças, encontramos o aprender a dividir e, agregando os demais termos do grupo, a cooperar, a trocar (brinquedos, objetos e vivências), em uma relação de natureza afetiva. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 62) sustentam a ideia de os vínculos afetivos trazem segurança para as crianças explorarem “novas formas de conhecer o mundo, de construir identidades, de lidar com sua autonomia”. Eles fortalecem as parcerias que as crianças estabelecem entre elas e são valorizados pelos docentes participantes deste estudo, na medida em que relacionam a socialização como fator importante para o estabelecimento de relações de amizade.

A socialização infantil, na perspectiva do grupo estudado, apresenta como elemento mais forte a *interação*, citada por quase metade dos docentes. O que se nota nas respostas encontradas é que a socialização é compreendida como fundamento da interação em que os demais elementos (convivência, respeito, brincadeira e aprendizagem) ocorrem em função ou benefício dela. Nesse sentido, a socialização ocorre por meio da interação com o outro e a partir dela outros

processos se desenvolvem, portanto, ela se configuraria como parte essencial da vida dos sujeitos, no caso deste estudo, das crianças.

Complementando a análise da TALP, nas entrevistas e observações foi possível identificar as ações mencionadas pelos professores como importantes à realização do trabalho na educação infantil.

A maioria das respostas situa-se no trabalho do professor, sobretudo no que tange a sua organização. O planejamento diário e o uso do Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF foram mencionados por todas como ações que desenvolvem. Nesse tópico, foram apresentados alguns tipos de atividades realizadas na escola: sequências didáticas, projetos pedagógicos, mesas de trabalho, uso de datas comemorativas.

Em diferentes momentos e com diferentes objetivos, as professores selecionam o tipo de atividade a ser desenvolvido nas turmas. Durante as observações, foi possível identificar a maioria dessas atividades nas três turmas. O uso das datas comemorativas foi mencionado e justificado, mas criticado em relação aos objetivos relativos às crianças, ou seja, o sentido que essas comemorações têm para elas e as reflexões que o próprio professor deve realizar diante das temáticas que envolvem esses momentos . Já o trabalho baseado na pedagogia de projetos foi sido colocado em destaque, sendo possível inferir que conhecendo essa discussão ele é citada com intento de mostrar que se vem trabalhando conforme as perspectivas consideradas mais “adequadas”, pois o próprio currículo o apresenta como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Quanto às ações centradas na participação das crianças, foi mencionada a realização de entrevistas com o objetivo de saber quais suas preferências e inseri-las nos projetos pedagógicos, planejamento e avaliação sobre rotina preestabelecida pela professora a fim de ouvir como a vivenciaram e se tinham alguma sugestão a fazer. Nas duas ações em que a participação da criança ocorre, percebe-se que consiste em momentos de escuta em que o que é apresentado à professora é transportado para uma ação que ela mesma desenvolve e não a um momento de efetiva participação nas atividades – o que se pôde depreender do que foi apresentado nas entrevistas.

Sobre a questão da escuta, ela é apresentada como importante na relação entre adultos e crianças na escola e, segundo as docentes, é um exercício que buscam fazer, nem sempre fácil, porém necessário e precisa ser feito com clareza de como se deseja direcionar a escuta, no sentido de que o escutar por escutar é uma ação que cai no vazio, conforme fragmento de uma das entrevistas:

> Eu acho assim [...] que além da escuta você tem que interferir e assim [...] escutar, mas você também tem que ver de que forma que essa escuta vai possibilitar também o crescimento dessa criança, né [...] (sic) a gente tem que ver isso porque é importante. Eu sempre estou escutando, estou sempre dialogando com eles, mas eu também preciso entender que essa fala, que essa linguagem deles nesse momento é uma fala de descoberta, mas de que forma que isso está na construção deles? Por exemplo, só o fato de escutar e deixar esse momento deles da conversa, só isso vai possibilitar? Então o meu grande dilema é esse. É isso (Professora 2).

A professora se questiona em relação ao espaço de escuta que proporciona, refletindo sobre o que deve fazer e como aproveitar de fato aquilo que as crianças lhe apresentam. É um questionamento pertinente na medida em que a escuta da criança como um modismo inserido na rotina pedagógica faz com que tudo que envolve essa escuta na perspectiva defendida pela Sociologia da Infância se perca, sobretudo no que tange à valorização das culturas infantis, muitas vezes acessadas por meio de suas falas. Campos (2008), ao tratar do assunto nas pesquisas e nas estratégias que devem ser adotadas nesse contexto, pondera sobre que tipo de escuta se realiza com as crianças, pois apenas deixá-las falar é insuficiente para o reconhecimento de sua inteligibilidade e ação, assim como para a garantia de sua participação tanto no que tange às pesquisas como nos processos educativos em que estão envolvidas.

A perspectiva apontada por Campos (2008) corrobora os anseios da professora sobre a busca de um caminho para viabilizar a efetivação da escuta das crianças em ações, em participação real. A "dificuldade" parece residir no "como fazer", por vezes difícil, pois se faz necessário também desconstruir representações e práticas ancoradas em pressupostos do período da infância do atual adulto. Campos (2008) defende a tese de que mais que orientar a ação, escutar as crianças estabelece uma relação comunicativa que amplia a compreensão sobre as culturas infantis.

Nas entrevistas, a roda de conversa foi considerada um espaço privilegiado para essa escuta, o que também pôde ser identificado durante as observações. No estudo ela se configurou como a ação de reunir a turma em círculo sentada no chão para tratar de assuntos com diferentes objetivos, seja a comunicação de algo pela professora, seja a comunicação de algo pelos alunos, seja o diálogo reflexivo, de construção.

Notou-se a predominância das atividades propostas pelo professor e a orientação para que as atividades fossem realizadas conforme seus comandos, sem muito espaço para a criação infantil. Na maioria dos momentos isso não pareceu incomodar as crianças, que as realizaram demonstrando satisfação e prazer. Na verdade, ao longo de todas as observações foi possível perceber receptividade das crianças a todas as atividades propostas pelas professoras.

Em uma das entrevistas, uma docente pontua esse aspecto presente nas brincadeiras das crianças em que, apesar de estarem diante de algo aparentemente pronto, conforme proposta do professor, elas, ainda assim, conseguem burlar as regras no sentido de serem capazes de atuar criativamente junto a elas. Isso reforça a tese de Corsaro (2011) de que as crianças reagem àquilo que lhe é apresentado manifestando seu potencial interpretativo.

Em relação à valorização das culturas infantis, não houve um momento único, específico. Eles foram observados ao longo das aulas, em situações variadas em que a partir da escuta das crianças as professoras acolheram suas falas e a incorporaram à atividade/trabalho que estava sendo desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas representações sociais presentes ao longo do estudo os professores pareceram manifestar uma compreensão em relação à socialização que se aproxima da abordagem que considera a agência infantil, as culturas das crianças, em um movimento de ampliação do olhar sobre as crianças, em um posicionamento do adulto de disponibilidade diante desse grupo social que, presente no contexto escolar, não é um apêndice dos processos que aí ocorrem, mas ator importante a ser considerado. A partir dos referenciais que utilizamos neste estudo, nota-se uma aproximação tanto com os pressupostos assumidos pela perspectiva construtivista de socialização quanto pela abordagem renovada anunciada pela Sociologia da Infância.

Compreende-se que as representações demonstraram maior aproximação com a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, com um discurso docente que explicita a importância das interações sociais, elemento mais presente nos dados obtidos, para o desenvolvimento das crianças. Consolida, assim, a compreensão do que a criança precisa para as etapas seguintes à que vivencia no momento atual e que repercutem em uma prática que também se organiza no sentido de proporcionar situações de interação, brincadeiras que favoreçam esses avanços. Essa perspectiva se encontra em consonância com a prerrogativa da importância que o social exerce para o desenvolvimento individual. Ressalta-se, no entanto, que apesar dessa predominância, o grupo investigado demonstra buscar incorporar em suas práticas elementos que evidenciam a valorização das culturas infantis e a ampliação de um olhar sobre a criança como ator social, em uma aproximação entre as duas correntes de pensamento já sinalizadas por Barbosa (2009), Delgado e Müller (2005) e mesmo por Corsaro (2009), que inicia seus trabalhos tendo como inspiração Vigotski e Piaget e seus estudos sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento. Corsaro (2009) se distanciou deles ao identificar outras faces dessas interações já expostas ao longo deste trabalho.

Ressalta-se neste trabalho que, conforme sinalizado por Sarmento (2015), tornar as crianças visíveis, reconhecer suas potencialidades, tirar o foco do que lhes falta e colocá-las no centro das discussões não implica desvalorizar as relações que elas estabelecem com os adultos nem o papel que estes exercem na vida dos pequenos, mas, sim, realizar um movimento de acolhimento do que elas oferecem a partir da premissa de que não sabem menos, mas sabem coisas diferentes do que sabem os adultos. Estes, por terem experenciado situações mais numerosas que as crianças, de fato, trazem consigo uma gama mais ampla de saberes. Alterar esse modo de olhar a criança e de ouvir suas vozes implica trazer para discussão alguns questionamentos feitos por Callai (2013, p. 213): “O que nos dizem as vozes infantis no cotidiano escolar? O que essas vozes, múltiplas e plurais nos fazem pensar? Em que medida ouvir as crianças nos possibilita avançar nas pesquisas em educação e em outras possibilidades de praticar o pedagógico?”.

Acreditamos que a incorporação desse tipo de questionamento ao trabalho docente torna possível avançar em direção a práticas pedagógicas que efetiva-

mente considerem as discussões sobre os novos modos de conceber a socialização infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. Teoria das representações sociais no diálogo com a infância e com as crianças: reflexões de um grupo de pesquisa. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**, 2013. p. 323-340.

ARRUDA, Ângela. Subjetividade, mudança e representações sociais. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p. 65-76.

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 mar. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil. In:

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, Porto Alegre, v. 14, p. 645-667, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 16 out. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Autores Associados, 2009, 150 p.

CALLAI, Cristiana. Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da educação infantil. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013. p. 203-209. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2659-8278-1-PB.pdf >. Acesso em: 6 abr. 2016.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do *software* de análise textual Iramuteq**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 1 out. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1, p. 31-50.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>. Acesso em: 28 set. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo e movimento da educação básica**. Educação Infantil. Brasília, DF, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 120p.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 80p.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa,** v. 112, p. 33-61, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>. Acesso em: 7 mai. 2015.

MOSCOVICI, Sérge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012a. 404p.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** (Coleção Psicologia Social), Petrópolis: Vozes, 2012b.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psi-**

cologiaUSP,v.20,n.3,p.465-480,2009.Disponívelem:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Sumus, 1994. 302 p.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-24, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000100011>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: < http://hdl.handle.net/1822/36710>. Acesso em:5 nov. 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, v. 112, n. 1, p. 7-22, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100=15742001000100001-&script-sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 maio 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE RESPEITE A CRIANÇA.

Caio Henrique Oliveira e Silva
Pontifícia Universidade Católica De Goiás
caio_henrique_gyn@hotmail.com

Márcia Helena Santos Curado
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

> " Olhar outra vez para os mecanismos e nossas instituições educacionais, questionar a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidade de mudança. "
>
> Jeniffer M. Gore

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo discutir a organização do espaço físico institucional no contexto de um agrupamento de crianças de 3 e 4 anos de idade em uma instituição pública do município de Goiânia. Esta, situa-se no projeto de intervenção pedagógica proposto na disciplina Estágio Supervisionado[67] I e II, do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Partiu-se do pressuposto que os profissionais da educação e as crianças são os sujeitos do processo educacional pedagógico que reciprocamente materializam o currículo na Educação Infantil. Seus papéis guardam aproximações e deslocamentos dada à especificidade da função/ação social de cada um deles.

Assim, partiu-se da premissa que, ao considerar as crianças a partir do que são capazes e reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos que vivenciam a infância, um tempo da vida plural, os professores podem oferecer condições para as crianças participarem da gestão do espaço da instituição educacional, com vistas ao desenvolvimento da autonomia. A pesquisa deu-se por meio da observação participativa, da entrevista e da análise documental. Esses métodos de coleta de dados contribuíram para desvelar as concepções dos profissionais e identificar como essas reverberam no espaço educacional pedagógico. Além disso, dispôs de pistas para compreender se a organização do espaço físico da sala se atende ou não os interesses e necessidades das crianças. Por fim, a pesquisa realizada dá visibilidade às tensões existentes na percepção das crianças e dos profissionais da educação (professor regente e auxiliar de atividades educativas) no que se refere à gestão do espaço institucional/sala do agrupamento.

67 Este projeto tem suas bases no documento PUC Goiás 2014.

METODOLOGIAS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa ocorreu ao longo de 1 (um) ano, juntamente com o Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica na disciplina Estágio Supervisionado I e II, no Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Está situada no contexto de uma instituição pública do município de Goiânia, em um agrupamento com crianças de 3 e 4 anos de idade, e objetivou responder a seguinte problemática: de que forma organizar o espaço institucional para e com as crianças de 3 e 4 anos de idade, na Educação Infantil, que respeite e possibilite o desenvolvimento da autonomia?

O estágio curricular (supervisionado) no Curso de Pedagogia possibilita ao acadêmico, numa perspectiva dialética, dialogar entre teoria e prática na produção da identidade docente. Sendo assim, entende-se o estágio como:

> [...] um componente curricular do processo de formação acadêmica, constituído e constituinte das dimensões do ensino, [...] pesquisa e extensão. É desenvolvido em campos de atuação profissional com vistas à construção e socialização do conhecimento, enquanto processo social, coletivo e histórico (PUC, 2004, p. 37).

Parte-se do pressuposto que oportunizar ao acadêmico uma interação com a realidade educacional é essencial para a produção do perfil profissional docente, possibilitando-o vivenciar e articular na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de uma formação inicial e sua integração aos componentes curriculares para a compreensão da prática pedagógica em sua totalidade.

Ainda sob a proposta do estágio supervisionado, faz-se necessário a compreensão de que esse não acontece de maneira meramente prática, mas sim, teórica, pois dar-se-á na interlocução entre prática e teoria, na busca por qualificação da ação docente. O estágio enquanto atividade teórico-prática de produção de conhecimento, de diálogo e intervenção, de certa forma, fortalece o espírito pesquisador, político, inquieto, constituído e constituinte de uma formação profissional docente pautando-se em uma pedagogia transformadora da realidade.

Conforme consta do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da PUC Goiás (2011):

> [...] o estágio supervisionado é um momento privilegiado para consolidar a práxis na dimensão político-filosófica, no que tange ao aspecto político, ético e social; na dimensão epistemológica, vinculada à percepção da prática à luz da reflexão teórica; na dimensão pedagógica, compreendida como organização e gestão do campo de trabalho de forma democrática, portanto, como prática coletiva; na dimensão das relações sociais entendida como capacidade de articulação entre os sujeitos sociais implicados no projeto de educação (p. 28).

Portanto, considerou-se o Estagio Supervisionado I e II como elemento catalizador da pesquisa e intervenção ao assumir postura investigativa, dialogando entre teoria e prática, envolvendo observação, analise, reflexão e intervenção, no contexto educacional, ou seja, na vida da escola, dos professores dentro da

instituição, dos educandos e da sociedade.

Como metodologia de coleta de dados, a pesquisa encaminhou para a observação participativa, entrevista e análise documental. Essas possibilitaram desvelar concepções dos profissionais e, identificar como estas reverberam no espaço educacional pedagógico.

Tomou-se como ponto de partida da pesquisa a observação participativa - crítica/analítica, e acima de tudo, reflexiva, sobre o campo de estágio, com duração de seis meses. Esta foi de suma importância, pois, foi nela em que primeiramente observou-se os aspectos norteadores da pesquisa. Seguindo, foram produzidos registros, em formato de diário de campo, com o objetivo de documentar os pontos mais relevantes, causadores de inquietação. Ao analisar e fundamentá-los teoricamente, começar-se-á a refletir outras possibilidades sobre o espaço físico e sua organização.

Na entrevista, dirigida ao professor regente foi possível desvelar tensões e concepções em sua fala. No momento da entrevista, procurou-se distanciar das ideias pré-concebidas obtidas por meio da observação participativa e interpretação/reflexão em campo, para ser coerente na recepção das ideias e conceitos da entrevistada. Por meio da fala e dos movimentos corporais, o professor regente foi oferecendo pistas que desvelam suas concepções de Educação, de Educação Infantil, suas referências teóricas do campo da Educação Infantil que influenciam na sua forma de planejar a relação espaço-tempo e consequentemente na produção de sua práxis educativa.

Antes das intervenções no espaço físico na sala do agrupamento, realizou-se a coleta de dados na análise documental. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico da instituição de Educação Infantil foi analisado na íntegra, ao mesmo tempo em que foi cotejado com outros documentos oficiais normativos da educação: a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -** LDBEN 9394/96, o documento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) - Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014).

Para sistematização e análise dos dados, procedeu-se uma triangulação entre os dados da observação participativa, os dados da entrevista, análise documental e do referencial teórico objetivando apreender a(s) lógica(s) de organização do espaço-tempo. Destaca-se que ao concluir a análise geral dos dados, foram reafirmadas algumas hipóteses iniciais.

Este processo de sistematização possibilitou identificar elementos concordantes e discordantes que emergiram ao se articular a observação participativa, a entrevista, a análise documental e o referencial teórico. O resultado desse esforço acadêmico norteou o planejamento das ações mediaras no campo de estágio. Haja vista, que durante a investigação, percebeu-se a necessidade de uma intervenção no campo de estagio quanto a sua forma de organização do espaço-tempo do agrupamento.

A intervenção na organização do espaço-tempo na instituição ocorreu de forma (co)participativa com o grupo de crianças, turma E, procurando compreender o que pensam em relação ao espaço-tempo da sala do agrupamento e sua forma de organização. Seguindo, propor-se-á junto a elas outras possibilidades de organização. Por fim a pesquisa realizada dá visibilidade às tensões existente na

percepção da criança e dos profissionais da educação no que se refere à organização do espaço-tempo institucional.

CONCEITOS, CONCEPÇÕES E INTERVENÇÃO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO COM OS SUJEITOS DA AÇÃO

Esta pesquisa atribui à instituição educacional o papel de ser um *lócus* importantíssimo, no qual se articulam conceitos cotidianos e científicos; vivências de mundo nas mais diversas linguagens; que melhor contribuem com o desenvolvimento da criança como ser humano integral. Esta perspectiva coaduna-se com o que estabelecem os documentos oficiais.

A Educação Infantil nem sempre teve como princípios o educar, cuidar e brincar. Por muito tempo, esta etapa, ora assumiu caráter educativo, ora assistencialista, ainda que, no campo da educação, não exista nenhuma proposta pedagógica desligada de pressupostos dos pensamentos filosóficos e políticos.

Antes de elucidar o papel sócio-político da Educação Infantil estabelecidos nos documentos normativos e, afim de compreende-lo naquilo que constitui as propostas pedagógicas das instituições e sua organização espacial, far-se-á necessário ainda, compreender a concepção de criança e infância adotada neste trabalho.

De acordo com Siqueira (2011), acredita-se que "[...] a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico. (p.23)." Sendo assim, a concepção de criança e infância, permeiam tempos e espaços históricos. Nem sempre foram abordados da mesma forma, como tão pouco sempre existiram, todavia, se constituíram historicamente. A temporalidade na qual foram se constituindo, ocasionaram algumas formas contraditórias de se olhar para esta temática. Para alguns autores falar em criança é falar em infância, ou vice-versa. É como se um destes conceitos conseguisse explicar ambos.

Estes conceitos não são permutáveis, todavia, são interdependestes. Ao se falar em criança hoje, não é mais possível deixar de percebe-la na infância, e ao se falar em infância reconhecer que neste tempo de vida há uma expressão da criança. Ambos conceitos se constituem de forma sociais e históricas. A criança evidencia quem é o sujeito, bem como, a infância desponta o tempo de vida em que esse sujeito se constitui e constrói a própria história (SIQUEIRA, 2011).

Logo, por se tratar de conceitos que se constituem historicamente, ambos devem ser tratos de forma plural. Para Filho (2006),

> Não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa, sobrepõe-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz. (p. 8).

Sendo assim, esta pesquisa compreende o conceito de infância como um tempo de vida plural, constituído historicamente, interdependente da criança. Esta que, segundo o Art. 3º**,** do Estatuto da Criança e do Adolescente, criado

no ano de 1990, é vista como um sujeito que tem todos os direitos fundamentais inerentes da pessoa humana resguardado por lei.

Contemporaneamente tem-se um novo olhar à Educação Infantil graças aos novos ordenamentos legais que surgiram inicialmente com a Constituição Federal de 1988, que desencadeia também o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) acima supracitado, passando pela lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Estas mudanças acarretaram em um novo olhar sobre a criança, atribuindo a ela direitos e tratamento de cidadã. A LDB, significou grande avanço no campo educacional, e mais precisamente falando, na etapa de Educação infantil.

Sendo assim, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -** LDB 9394/96, no seu Art. 29º**,** afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica Brasileira e complementa afirmando que a Educação Infantil deve arrogar-se "[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, completando a ação da família e da comunidade" (BRASIL. 1996).

Avançando e se aproximando dos tempos atuais, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, documento que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reafirma em seu Art. 5°, a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, em espaços educacionais e não domésticos, dividas entre creches e pré-escolas, que atendem, educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade em período diurno, podendo ser em jornada integral ou parcial. (BRASIL,2009).

Em seu Art. 8º, § 1º, Inciso I, a Resolução Nº 5, ainda estabelece que a Educação Infantil deve ter como objetivo garantir às crianças educação integral, tratando o cuidado de forma indissociável da ação educativa, além de proporcionar o acesso a metodologias de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de variadas linguagens, bem como, os direitos sociais dos sujeitos da infância. Sendo estes; " [...] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL,2009). "

Destarte, ambos documentos acima supracitados, definem o caráter da educação a ser oferecida nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Muito se pode subentender sobre a necessidade de construção de uma pedagogia que respeite e garanta a criança uma participação plena na sociedade. Respeitando-a, reconhecendo-a como sujeito de direitos e os garantindo.

Ainda na resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu Art. 7º, inciso V, estabelece aspectos que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir para o cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica. Sendo assim, a proposta pedagógica da instituição deve possibilitar a construção de;

> [...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 2).

O caráter estabelecido hoje pelos principais documentos normativos da Educação Infantil é algo novo, e ainda está no movimento de incorporação nas propostas pedagógicas das instituições. Com base nas observações, na entrevista, na análise documental, e na reflexão teórica ancorada a todas estas etapas já conclusas, o que aqui se pode afirmar é que o espaço poderia contribuir muito mais com o trabalho pedagógico das instituições, se bem planejado, organizado e utilizado.

O espaço é parte fundamental da construção da identidade do trabalho docente. Sua organização compõe à identidade do trabalho pedagógico, além de evidenciar a natureza do trabalho, a concepção de educação, as teorias adotadas, e, principalmente, que concepção de criança e infância esta instituição e o docente adere.

O conceito de espaço não é o mesmo que ambiente. Esta pesquisa se fundamenta no conceito de espaço presente no pensamento teórico de Forneiro (1998);

> O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. [...] o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (FORNEIRO, 1998 apud ZABALZA, 1998. p. 232)

Sendo assim, a instituição em pesquisa conta com os seguintes ambientes: secretaria, sala de professores, sala de diretoria, sala de aula, almoxarifado, despensa, cozinha, refeitório, berçário, área verde, parque infantil, pátio descoberto, copa, banheiro e lavanderia. Os banheiros são adequados à Educação Infantil, e também, a pessoas com necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida.

No tocante ao espaço interno do agrupamento, observou-se que este se dispõe de elementos como: colchoes; estantes contendo brinquedos, materiais de higiene pessoal e matérias utilizados pelo professor regente; TV; livros e cartazes que durante as observações se constatou que na maioria das vezes não são confeccionados com as crianças, porém são colocados à altura de acesso delas, o que favorece o contato da criança com os símbolos linguísticos da sociedade; e por fim, mural para exposição das atividades ali confeccionadas.

O agrupamento pesquisado tem 14 crianças frequentes, e constatou-se ainda que sua rotina é diversificada, porém estática, inflexível, uma vez que as atividades desenvolvidas não se alteram de acordo com os interesses das crianças.

Segundo HORN (2004), e relevância desta temática se destaca pelo fato de que;

> [...] o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizaríamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esses espaços e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (p. 15).

Ainda com base em HORN (2004), não basta apenas organizar um espaço desafiador das competências das crianças. É necessário que ela interaja com o espaço. Viva-o intencionalmente. Assim, isso requer dizer que a forma como essas vivencias se materializam na realidade, partem de relações e expressam–se em papeis que as crianças desempenham, condicionadas ao contexto em que está inserida. (ROSSETTI–FERREIRA, 1999 apud HORN, 2004).

Desta forma, considera-se que o espaço tem o papel de educador juntamente com os professores, eles têm a função de garantir o acesso e permitir que as crianças exerçam sua autonomia e independência, possibilitando novas descobertas. Assim, ao se observar a forma como os elementos estão dispostos na estante dentro do agrupamento, bem como, observar também a forma como o professor regente utiliza-se destes e regula o uso pelas crianças, sem nenhum tipo de acordo, mas com imposições, revela que não se leva em consideração os interesses das crianças, nem tão pouco se abre espaço para a participação das mesmas no tocante a organização do espaço.

Segundo Vieira (2009):

> A escola para crianças precisa proporcionar a construção da 'cultura infantil' valorizar a cultura que é produzida pela própria criança". Isto é permitir que a criança participe da organização de seu próprio espaço, personalizando-o de acordo com sua personalidade, em parceria com outras crianças que conheçam as preferências de seus amigos e que juntos organizem um espaço no qual seja demostrando a identidade individual e coletiva da turma (p. 24)

De acordo então com o elucidado por VIEIRA (2009), esta pesquisa partiu da concepção de que para o bom desenvolvimento da criança, ela precisa participar da organização do espaço, de modo a trazer questões e interesses pessoais e expressá-los, todavia, atribuindo ao professor regente o papel importante do olhar sensível na interpretação do que as crianças menores querem nos dizer.

Para as intervenções no espaço, propondo uma forma de organização que respeite e considere os interesses das crianças, buscou-se ouvir em primeiro instante o que elas pensavam sobre o espaço e sua organização.

Nas duas primeiras regências foram abordados os conceitos de ambiente, espaço e mudança com as crianças. Para o conceito de ambiente e espaço, utilizou-se de vídeo em que se apresentava as diferenças entre um ambiente rural e urbano. Logo em seguida, explicou-se então a diferença entre ambiente e espaço. Para reafirmar a explicação anterior, andou-se com as crianças dentro de todos os espaços da instituição. As ações foram importantes uma vez que, as crianças ampliaram seus repertórios sobre espaço, ambiente e mudança, além de se reconhecerem como sujeitos que vivenciam e experienciam esses elementos.

Para a compreensão das crianças sobre a ideia de mudança no espaço de sala do agrupamento, iniciou-se as mediações com a atividade de contação de história. Esta, contava a história de uma criança que descobria uma cabana na sala do agrupamento dela. À cada elemento que a história evidencia, o mes-

mo era apresentado às crianças. O intuito desta atividade era propor a elas a construção da cabana em sala, porém, antes mesmo de se propor a atividade, as crianças já solicitavam que pudessem mudar a sala delas construindo uma cabana. Ao término da construção, e após o momento de brincadeira delas na cabana, foram colhidas informações sobre como elas receberam a atividade de modificação do espaço.

Na terceira regência, as crianças brincaram de detetives. Esta proposta teve como objetivo despertar e ampliar a forma como as crianças se relacionavam com o espaço. Como forma de documentar e, futuramente analisar as percepções das crianças sobre o espaço, as crianças formaram grupos para desenhar aquilo que fora mais relevante para elas na sala. Durante a proposta de desenho, utilizou-se da técnica do desenho comentado, ou seja, durante a atividade foram colhidos depoimentos das crianças sobre seus desenhos.

Na quarta regência e antes das proposições de modificação do espaço, foi confeccionado uma maquete com as crianças. Nesta maquete foram apresentados aspectos que poderiam ser modificados destro da sala e as crianças foram participando ativamente à medida em que opinavam e criavam estratégias entre si para negociarem sobre a construção do espaço coletivo. Neste sentido, pode-se dizer, que a participação das crianças configura-se como uma ação política e pedagógica em que se atendeu o melhor interesse das crianças.

Encaminhando para os resultados da pesquisa, a primeira atividade proposta e executada com as crianças foi a confecção de um cantinho da leitura. Segundo KISHIMOTO (2010), a organização do espaço que contribui para as experiências com narrativas precisa acontecer “[...] em um espaço aconchegante da sala, com tapetes e almofadas para sentar-se; um baú com os tesouros, os livros, que as crianças podem levar para casa para que os pais continuem a experiência da leitura [...]” (p.1).

A segunda atividade desenvolvida com as crianças, constituiu-se na construção de uma cortina de fitas coloridas na porta do agrupamento e mobiles aéreos. Estas ações possibilitaram que as crianças explorassem elementos como movimento, estética, cor, além de contribuir para delimitar o espaço. Ressalta-se que nesta atividade as crianças experimentaram processos de organização coletiva: definiam entre os pares iguais a ordem e a forma com as quais iriam explorar o novo elemento.

A terceira atividade se deu pela reutilização de uma cortina que já existia no espaço-tempo. Com a participação das crianças este objeto foi redefinido a partir de uma técnica de pintura. Foram deixadas as marcas das mãos das crianças sobre o tecido. Assim sendo, esta atividade possibilitou e garantiu a expressão da identidade das crianças no espaço-tempo. Aqui, as crianças demonstraram atuação autônoma sobre o espaço-tempo, pois as mesmas que antes não se interagiam com elementos na sala, passaram a utiliza-los de forma culturalmente significativa.

Neste sentido, tanto a segunda, quanto a terceira atividades, reafirmaram processos de aprendizagem culturalmente significativas. Sendo assim,

> A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se esta 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 de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fontes privilegiadas de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

A quarta atividade desenvolvida teve como objetivo garantir a construção da autonomia da criança sobre o espaço. Entende-se nesta perspectiva que a autonomia implica processos de direito: de ir e vir, de escolhas, de produção, etc. Neste sentido, reorganizou-se os elementos da estante já existente na sala com as crianças. Os brinquedos que ficavam em posição alta na estante, e que segundo o professor regente, era para que as crianças não se dispersassem das atividades, passaram a ocupar a parte de baixo da estante, ficando à altura dos sujeitos da ação pedagógica, conforme ressalta KISHIMOTO (2010):

> O desenvolvimento da autonomia não se faz sem ações intencionais. A mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança. Um ambiente bem organizado tem brinquedos em estantes baixas, em áreas separadas, com mobiliário adequado, em caixas etiquetadas para a criança saber onde guardar. Esse hábito se adquire durante a brincadeira, em local tranquilo, com opções interessantes e o apoio constante e afetivo da professora. (p.1)

Em se tratando de brinquedos, brincadeiras, espaço-tempo, organização e rotina, o professor deve assumir postura crítica na forma de mediar o ato de brincar, pois, este último, deve ser um elemento pedagógico crucial e constitutivo da autonomia da criança. É por meio da brincadeira, da organização do espaço e da mediação intencional do professor que a criança amplia o processo de desenvolvimento da autonomia.

Dada a brincadeira como especificidade da Educação infantil, se afirma ainda que, por meio das brincadeiras, as crianças descobrem, experimentam, constroem e reconstroem sentidos e visões de mundo. Neste movimento, as crianças experimentam diferentes ritmos e linguagens que a cercam, e conhecem o mundo e os sujeitos que neles também estão inseridos.

Segundo Márcia Gobbi (2010), estas experiências tratam de uma

> extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões. Capazes que as crianças são de materializar suas ideias, ainda que tantas vezes incompreensíveis aos adultos, os pequenos exibem amplo interesse sobre todas as coisas, estendendo um amplo espectro que vai das questões sobre a natureza humana àquelas voltadas para demais aspectos da vida. [...] Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, escul-

> turas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças (p. 1).

SÍNTESES REFLEXIVAS

Os resultados deste trabalho podem ser encaminhados para três aspectos. O primeiro diz respeito à compreensão do sentido de participação e cidadania ativa das crianças nos processos pedagógicos. Neste aspecto, esta pesquisa reafirma a importância de se considerar a escuta das crianças na ação educativa. Para tanto, é imprescindível se ater ao sentido de participação infantil:

> A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove os direitos para a infância e, portanto, a promoção do direito à participação, nas suas várias dimensões – política, económica e simbólica – assume-se como imperativo da cidadania da infância. (SARMENTO, 2004, p 1).

O segundo destaque configura-se na possibilidade de compreender que autonomia e participação estão no campo daquilo que se nomeia como direito das crianças. Portanto, esta pesquisa reafirma as crianças como sujeitos de direito:

> A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de acção constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a adequar-se a uma participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários. Em suma, a cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação idas crianças como núcleo dos seus direitos sociais. (SARMENTO, 2004, p 3).

O terceiro e último aspecto refere-se ao papel dos adultos, no caso específico, a atuação docente na Educação Infantil. Ainda que sejam resguardadas o sentido e significado da participação das crianças, sem a devida compreensão do domínio teórico e da opção política/pedagógica do professor regente, esse direito não se efetiva. O espaço-tempo e sua organização, trazem a identidade teórica do professor regente. Sendo assim, por mais que o espaço-tempo da instituição sejam potencializadores para o desenvolvimento da autonomia infantil, se a atuação docente sobre o mesmo não estiver fundamentada teoricamente em uma pedagogia da infância, nenhum resultado culturalmente significativo será alcançado.

Por fim, entende-se que o trabalho na Educação Infantil precisa superar a padronização, afim de não somente ampliar as possiblidades de visões de mundo, mas também de, valorizar e assegurar como um direito, que as crian-

ças tenham de se expressar por várias linguagens, recursos, atividades e brincadeiras. Tudo isso deve ampliar o repertorio das crianças a partir de suas vivências e experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 03/12/2017.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; LOPES, Alberto; FERNANDES, Rogério. (orgs) **Para a compreensão histórica da infância.** Porto-Portugal: Campo das Letras Editores S.A., 2006.

FORNEIRO, Lina I. A Organização dos espaços na educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GOBBI, Márcia. **MÚLTIPLAS LINGUAGENS DE MENINOS MENINAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Agosto/2010)

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação**. Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia** / Secretaria Municipal de Educação. – Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014. 232p. : Il. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_G7z0r-h7XdeDZOYnZ5WjFvVmM/view.

GORE, Jeniffer. **Controversias entre las pedagogias**. Madrid, Morata/Paideia, 1996.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. Em: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. Novembro de 2010. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Diretrizes do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da PUC Goiás.** Goiânia, 2014.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Política e Diretrizes do Ensino de Graduação.** Goiânia, 2004.
Pontifícia Universidade Católica de Goiás**. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Goiânia, 2011.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activa das Crianças.** 2004. Disponivel em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3842**.**

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.** 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

UNIDADE II

ESCOLA E COTIDIANO ESCOLAR



A CIÊNCIA A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA ESCOLA DA COMUNIDADE SÃO PEDRO DO PARANANEMA – PARINTINS/AMAZONAS/BRASIL

Gyane Karol Santana Leal
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC
gyanekarol26@hotmail.com

Iziany Moreira Barbosa
Secretaria municipal de Educação de Parintins-Am

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo descrever como as crianças ribeirinhas relacionam os conhecimentos de ciências por meio da interação com diferentes espaços da comunidade onde a escola está inserida. Trata-se da Comunidade de São Pedro do Parananema localizada à cerca de 9 km de distância da sede do município de Parintins- Amazonas, o lugar é propício para a construção de conhecimentos científicos, tendo em vista que no entorno há inúmeras espécies de fauna, flora amazônica e diversidade sociocultural.

Esta comunidade localiza-se em uma área de terra firme, a qual não é comprometida diretamente com as cheias do Rio Amazonas. “A denominação comunidade do Parananema vem do tupi “Paraná” significa: rios; “nema” significa: fede, fedorento, pitiú, piché, devido à grande quantidade de peixes, tracajás, pitiús, tartarugas existentes nesse rio”. (SILVA & FACHÍN TERÁN, 2015, p.63).

O acesso para a comunidade pode ser por meio da estrada que é asfaltada ou por via fluvial, atravessando alguns lagos e igarapés, geralmente mais utilizados pelos ribeirinhos de outras comunidades. (FIGURA 01).

Figura 01: Mapa de localização da Comunidade do Parananema



Fonte: IBAMA, 2010. **Organizador:** Queiroz, 2016

É habitada por aproximadamente 247 famílias, na qual a maioria das casas é construída em madeira com cobertura de palha e telha. Possui rede de água encanada e luz elétrica, porém, sem saneamento básico. A renda da comunidade gira em torno de atividades formais, como os que são servidores públicos municipais ou empresas privadas, e informais, como os que tiram da terra o seu meio de sobrevivência, tal como a pesca, agricultura, pecuária e outros.

A relevância deste estudo advém da necessidade de dar visibilidade à criança ribeirinha, saber como ela vivencia o lugar, como ela aprende e como ela constrói um novo olhar, rompendo com uma visão ainda enraizada em nossa sociedade de que a criança é apenas o produto dos adultos.

AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS E OS SABERES ADVINDOS DA NATUREZA

A Amazônia revela uma cultura distinta por sua numerosa variedade de recursos naturais, composta de terras firmes e caídas, lagos, rios, igarapés, furos e aningais, que se emergem em meio às matas fechadas. Dentre outros aspectos que compõem as peculiaridades da região, a diversidade sociocultural é plural. Nesse contexto complexo e dinâmico, a escola possui um papel importante na formação educacional das populações que habitam esses espaços.

Os ribeirinhos das comunidades amazônicas interagem com todos os elementos disponíveis no seu espaço físico e cultural. O rio não serve apenas de retirada para o seu alimento, mas significa um espaço histórico de grupos familiares que vivem neste contexto por gerações.

Na comunidade São Pedro do Parananema, pertencente ao município de Parintins-Amazonas, foi realizado este estudo na escola municipal São Pedro, onde desenvolvemos uma atividade que permitiu a interação dos saberes escolares com os saberes populares. As crianças dessa comunidade têm o privilégio de fazer desse lugar o seu principal instrumento de conhecimento. Um dos primeiros contatos que as crianças ribeirinhas têm com os rios, lagos, igarapés, são espaços consagrados para suas brincadeiras. Essas crianças estabelecem uma relação direta com os rios e florestas no seu cotidiano.

Nas comunidades amazônicas é comum o uso de plantas ou ervas medicinais para fins terapêuticos. Alvim (2006, p. 02), afirma que:

> O uso terapêutico das plantas medicinais na saúde humana constitui-se como prática milenar, historicamente construída na sabedoria do senso comum que articula cultura e saúde, uma vez que esses aspectos não ocorrem de maneira isolada, mas inseridos num contexto histórico determinado.

Há alguns séculos, esses conhecimentos tinham poder elevadíssimo, pois muitos achavam a cura através das ervas e não era preciso que a ciência comprovasse o seu poder terapêutico. “O homem primitivo sempre buscou na natureza as soluções para os diversos males que o assolava, fossem esses de

ordem espiritual ou física" (ALVIM 2006, p. 02), ligado à economia das regiões principalmente as campestres faziam com que o homem se apropriasse desses recursos naturais oferecidos pela terra em benefício à sua saúde.

Por algum tempo, a utilização dessas plantas medicinais começou a perder a importância para muitos daqueles que buscavam na floresta a fonte para suas receitas milagrosas, devido aos avanços científicos. Para Alvim (2006), o conhecimento e as práticas tradicionais terapêuticas outrora utilizadas na saúde humana, entre outras práticas de origem popular, foram marginalizados por não terem base científica.

Com o crescente avanço da ciência e as possibilidades de novas descobertas no campo das ciências da saúde, pesquisadores buscaram os saberes dos povos ribeirinhos acerca dos benefícios desses elementos terapêuticos para serem transformados pela ciência por novas fórmulas para cura de muitos males. "A ciência copia a cultura popular. Várias plantas são conhecidas por tratarem de todas as doenças, melhorarem os estados gerais dos doentes, serem fortificantes e tônicos" (BORRÁS, 2003 p. 214).

É importante valorizarmos o uso dessas plantas medicinais e sua aplicabilidade produzida pelos povos da floresta, seu valor e seus benefícios provenientes dos saberes e práticas populares tradicionais que auxiliam na qualidade da vida humana.

Nesse contexto, as crianças experimentam todos os saberes presentes em seu contexto social e cultural com a capacidade de significação desses múltiplos saberes. As crianças ribeirinhas se relacionam diretamente com a natureza que há em sua volta, construindo sua identidade e herança cultural. Na fala de Wagley (1988, p.44):

> Nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas são sujeitas aos preceitos da cultura. É nas comunidades que os habitantes ganham a vida, educam filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas [...] compartilham a herança cultural da região e cada uma delas é uma manifestação local das possíveis interpretações de padrões e instituições regionais.

Na Comunidade do Parananema esses costumes são repassados de geração a geração. São heranças de um povo que cresceu ouvindo seus pais contarem histórias e mitos do lugar e suas diversas manifestações culturais. Um exemplo dessas manifestações são as plantas medicinais. São assim descritas como heranças de seus antepassados.

> A transmissão do conhecimento nas comunidades tradicionais é um procedimento feito oralmente e por este método é perpetuado nas novas gerações, sendo então chamado de transmissão vertical. O conhecimento passado no dia-a-dia durante de diversas atividades que são efetuadas pelo grupo. Ao longo do tempo esse conhecimento vai se estratificando, ou seja, dependo da função da pessoa no grupo, domi-

> nando um determinado tipo de conhecimento sobre o uso das plantas. (FRAXE, 2007, p.96).

Assim fica claro o conhecimento adquirido por cada indivíduo da comunidade, pois recebem as informações precisas e com o tempo devolvem aquilo que lhes foi obtido de forma natural pelos seus grupos familiares. Saberes que são tirados e alicerçados na ciência natural de um povo com cultura, crenças e valores, assim vive o homem na Amazônia.

Dessa maneira, a escola localizada na comunidade do Parananema é um lugar onde se pode fazer ciência a partir do olhar destas crianças, visto que o ensino/aprendizagem aplicado desta forma pode levá-las a crescer percebendo o que elas realmente fazem, é ciência através da natureza em si.

METODOLOGIA

Este estudo é de cunho qualitativo, conforme Chizzotti (2006, p. 83), "(...) na pesquisa qualitativa, todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam". Nessa perspectiva, os sujeitos se envolvem no sentido de lançar mão de seus conhecimentos de maneira que ajudam naquilo que identificam como problema e na sua resolução.

Utilizamos o método etnográfico, pois "[...] a pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado". (ANDRÉ, 2012, p. 29). Dessa forma, foi possível fazer uma narrativa sobre o que as crianças pensavam e sentiam, nos dando assim, autonomia para esclarecer aquilo que não conhecíamos.

De acordo com André (2012, p. 41), "por meio de técnicas etnográficas de observação participante é possível documentar o não documentado [...]", ou seja, desvendar o que há por trás da vida cotidiana dos atores em questão, descrevendo e recriando as reproduções destes no seu dia a dia da prática escolar.

Dessa forma, percebemos a importância de fazer pesquisa envolvendo-se de maneira direta com os sujeitos pesquisados. Delgado e Muller (2005, p. 173), dizem que "para entrar no mundo das crianças e suas culturas de pares é necessário ser aceito". Neste sentido, foi necessário ganhar a confiança dos sujeitos da pesquisa, entrando no seu mundo sendo ele imaginário ou não, nos dando acesso as suas confissões, principalmente no que se alude as suas vivências e culturas nas grandezas existentes no seu cotidiano.

Os sujeitos foram (11) crianças do 1° ano do Ensino Fundamental com faixa etária de seis e sete (6 e 7) anos e a professora da turma. Para que pudéssemos interagir com as crianças, a fim de alcançarmos os objetivos desejados, houve a necessidade de pedir autorização dos pais/responsável de cada criança. Kramer (2002, p.53), diz que "quem autoriza a participação, o nome, à gravação é o adulto e concordamos que é necessário assim seja para proteger as crianças".

Pesquisar crianças requer certos cuidados da parte do pesquisador e a ética é essencial nesse momento. Importante também é a preservação de seus nomes legítimos para evitar futuros constrangimentos, por isso optamos por nomes fictícios. Kramer (2002, p. 48), salienta que:

> [...] a relação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. Em alguns conceitos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e a crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho.

Nesse sentido, recomendamos que os respectivos nomes fictícios estivessem relacionados às plantas medicinais existentes na comunidade. Para obtermos os resultados, fizemos à priori observação e exploração da comunidade e da escola. Também realizamos planejamento prévio envolvendo saída com as crianças aos espaços da comunidade onde faríamos observação desses espaços em torno da comunidade; roda de conversa sobre as plantas medicinais existentes na comunidade e registros no caderno de campo (com gravador de voz e máquina fotográfica). Por meio desses procedimentos metodológicos conseguimos os resultados que serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Nos espaços da comunidade existe uma diversidade de conteúdo para trabalhar ciências e a oportunidade de se trabalhar com as crianças de maneira diferenciada. Após uma conversa com a professora da sala, planejamos a saída a campo para explorar o ambiente e também o tema sobre as plantas medicinais.

De acordo com Alcântara e Terán (2010, p. 57), “a escola está situada em volta de um ambiente com uma grande diversidade de plantas, as quais possuem uma multiplicidade de folhas de várias formas e cores”. Isso nos leva a refletir sobre a importância de tais lugares no processo educativo. Assim, nos propomos saber como as crianças relacionam os conhecimentos de ciências por meio da interação com diferentes espaços de sua comunidade. Fizemos um levantamento acerca das diversidades de ervas medicinais existentes na comunidade conhecidas pelas crianças. Planejamos a saída a campo com as crianças visando observar as plantas existentes na comunidade.

Realizamos o percurso da escola até as margens do lago da Comunidade do Parananema, observamos a multiplicidade de elementos existentes nesse contexto, onde as crianças estavam acostumadas a presenciar, no entanto, sem saber de sua importância dentro das ciências naturais e sua relação com a sala de aula. (FIGURA 02).

Figura 02: Observação dos espaços



Fonte: Beltrão, 2015.

No momento do passeio, percebemos o grande interesse das crianças por estarem explorando um lugar de seu conhecimento e vivência cultural, porém, com outro olhar de educando. Nesse momento, a curiosidade era perceptível e as levavam a outra linguagem como tripé para os conhecimentos científicos de maneira mais autêntica. Da forma que íamos conduzindo o passeio, falávamos sobre os seres vivos como: animais, plantas e outros, e sua importância dentro das ciências. Assim, surgindo perguntas como:

> **"Camomila (28 anos):** - *O cachorro e um ser vivo*"?
> **Vindicá (07 anos):** - é sim, professora!
> **Camomila (28 anos):** - *A cadeira é um ser vivo?*
> **Mangarataia (06 anos):** - *Não!*
> **Camomila (28 anos):** - *As árvores são seres vivos?*
> **Boldo (06 anos):** - Sim! *Por que elas balançam!*
> **Camomila (28 anos):** - *O peixe são ser que moram em baixo do rio! É um ser vivo?*
> **Vindicá (07 anos):** - É ser um vivo! E a gente come!
> **Camomila (28 anos):** - *E as borboletas as plantas?*
> **Arruda (06 anos):** - *Sim, aqui tem borboleta!*
> **Camomila (28 anos):** - *Vamos fazer uma atividade! Para marcar e pintar as figuras que são seres vivos.*
> **Camomila (28 anos):** - *A panela é um ser vivo ou não vivo?*
> **Vindicá (07 anos):** - *Ela é um ser vivo! Por que ela respira pela boca, (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).*

Observamos que mediante as perguntas feitas, todas tinham respostas desembaraçadas sempre relacionando com algo do seu conhecimento prévio, a relação que elas têm com a natureza faz com que desenvolvam nesses espaços não formais habilidade maior no ensino aprendizagem. Silva; Silva e Martins (2013, p. 146), destacam que:

> As crianças aprendem com a natureza a sonoridade das matas e das águas, e essa forma de aprender demarca algumas considerações para o ato educativo, em especial para pensar e educação ribeirinha, indicando que é fundamental vivenciar a educação escolar como prática cultural, com liberdade de expressão e atenção ás questões ambientais [...] na interlocução com os sujeitos envolvidos com as identidades da cultura amazônica/ribeirinha, o que se faz em articulação com os saberes que estão fora da escola.

O professor como mediador de conhecimento deve oportunizar às crianças formas metodológicas para um aprendizado mais significativo, usando recursos proporcionados pela própria comunidade. Considerando que as escolas estão localizadas em meio às florestas, no ponto de vista de muitos como um laboratório natural com mil possibilidades para o Ensino de Ciências, além de proporcionar atividades mais significativas, a floresta é parte integrante das experiências dos estudantes. (ALCANTARA & TERÁN, 2010).

Dando continuidade à caminhada próximo à escola, pedimos que as crianças escolhessem uma planta medicinal de seu conhecimento, fizessem a observação e em seguida entregassem ao seu coleguinha. Permitimos que as crianças ficassem de maneira espontânea fazendo a interação entre eles, demostrando admiração com o elemento concreto e natural de seu conhecimento dentro da própria comunidade. (FIGURA 03).

Figura 03: Observação de ervas medicinais



Fonte: Barbosa, 2015.

Alguns minutos depois começaram as indagações, já que todos tinham uma planta diferente do outro colega, muitas dessas plantas são conhecidas por alguém, pelo fato de terem o contato com estas no quintal de suas casas, uma questão cultural do lugar. No ensejo da observação, as crianças tiveram a liberdade de escolher com quem queriam fazer a troca da planta.

> **“Capim Santo” (39 anos):** - *Crianças! Como já tínhamos combinado esse serão os nomes de vocês!*
> **Crianças em coro**: - *Risos*
> **Capim Santo (39 anos):** - *Quem conhece a planta que está na sua mão, agora imaginado por vocês. (mangarataia) – Você como planta pra que é que serve? Você sabe?*
> **Mangarataia (06 anos):** - *Eu sei! Para fazer coisa pra comer, aquela coisa que coloca na água.*
> **Capim Santo (39 anos):** – *Pé de moleque?*
> **Mangarataia (06 anos*):** - *Ai deixa na geladeira pra ficar duro.*

Elixir (06 anos): – *Bombons de mangarataia?*
Mangarataia (06 anos): – *hé!*
Capim Santo (39 anos): – *Alguém sabe pra que serve a hortelãzinha?*
Arruda (06 anos): - *Não sei!*
Crajiru (06 anos): - *Fazer chá!*
Capim Santo (39 anos): - *E o pião roxo quem sabe pra que serve essa plantinha?*
Crajiru (06 anos): - *Eu sei! Para ferida!*
Babosa (06 anos) – *Professora, eu sei pra que sirvo?*
Capim Santo (39 anos): Para quer?
Babosa (06 anos) – *Para espinha no rosto!*
Capim Santo (39 anos):- *E a arruda quem quer falar dessa planta?*
Boldo (06 anos): - *Não sei!*
Hortelã Zinho (06 anos): - *Também não sei professora"! (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).*

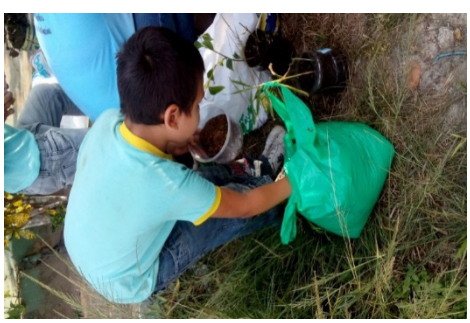
Percebemos que todas as crianças ao observarem o objeto, tinham o conhecimento empírico (saber tradicional) das plantas medicinais, conhecendo a função de cada erva, uma vez que as crianças convivem com as conversas e costumes diários entre seus familiares e acabam adquirindo esse conhecimento, e também, futuramente, repassando às novas gerações do contexto familiar. Para Mohr (2012, p. 20):

> Ao exercitar sua capacidade de observação, relatar acontecimentos e prever resultados, as crianças são naturalmente estimuladas a estabelecer hipóteses para os fenômenos vivenciados, trocar informação e ideias e interagir com os seus colegas, provocando o debate e a capacidade de articulação.

Porém, muitas vezes essa capacidade não é explorada na escola pelo professor de maneira que a criança possa ampliar ainda mais o seu conhecimento atribuído dentro do convívio familiar. O conhecimento do modo de vida do homem da Amazônia e seus descendentes proverão em seu meio os indícios do que será permitido modificar para que possam ser melhorados os padrões de vida que desejam alcançar. (WAGLEY, 1988).

Em seguida, pedimos para algumas crianças que pegassem a sua planta e fizessem a muda usando um depósito de plástico, seixo, areia e a terra, e depois regar para a sobrevivência delas. (FIGURA 04).

Figura 04: Muda das ervas



Fonte: Oliveira, 2015.

Nesse tempo, percebemos a ansiedade de cada um para fazer o seu melhor, agitados, mas com vontade de fazer aquilo que tínhamos proposto no momento da roda de conversa. Vale lembrar que com a ajuda da professora da sala foi possível desenvolver o trabalho da maneira em que planejamos. Segundo Mohr (2012, p. 22), "na maioria das vezes, as crianças realizam as atividades com enorme entusiasmo e fascinação, mas ficamos a nos questionar se elas conseguiram compreender o que está por detrás das propostas apresentadas".

Levando-se em consideração de que devemos respeitar o tempo e os limites que as crianças têm ao fazerem a interação com o objeto que lhe foi oferecido tornando-o extremamente valoroso para a sua aprendizagem. Cuidadosamente usamos o gravador de voz e o diário de campo para registrarmos suas vozes e cada passo da pesquisa dando a elas autonomia e liberdade, pois é dessa forma que se começa o diálogo entre pesquisador e pesquisados:

> **Capim Santo (39 anos):** - *Crianças! Peguem os depósitos coloquem primeiramente os seixos, areia e ...*
> **Elixir (06 anos):** - *Pode plantar professora?*
> **Capim Santo (39 anos):** - *Não! Agora vamos colocar o estrume.*
> **Crianças em coro:** - *Estrumo!*
> **Vindicá (07 anos)** - *Eu não vou fazer assim não! E só vou colocar mesmo o estrumo o papai faz assim lá na área alagada da minha casa.*
> **Capim Santo (39 anos): -** Tudo bem! Faça da maneira que você sabe! *(DIÁRIO DE CAMPO, 2015).*

Nesse diálogo, observamos que o conhecimento que as crianças têm vai além do que imaginamos, pois são saberes adquiridos desde a infância, a realidade vivida pelas famílias ribeirinhas da Amazônia, e os seus filhos desempenham o papel de receber e praticar esses saberes os quais serão repassados às futuras gerações. De acordo com Fraxe (2007, p. 96):

> O conhecimento das populações tradicionais é transmitido de geração a geração. É saber passado pelas as relações de parentesco e vivências. As crianças aprendem com os adultos, quando os acompanham nas atividades diárias. Alguns conhecimentos são passados para os mais jovens, por considerarem que há maior necessidade, como, quais os recursos extraídos da natureza.

Compreendemos que esses conhecimentos do homem influenciam diretamente na educação de seus filhos, uma vez que as crianças trazem à escola aquilo que foi aprendido com os seus familiares, havendo uma troca de conhecimentos de ciências naturais com o conteúdo proposto no livro didático do professor. Silva, Rocha e Terán (2014, p. 257), sustentam que:

> A escola possui uma responsabilidade cada vez maior de evidenciar os diversos olhares de como comunicar o ensino de ciências; que não sejam somente por meios de livros; mais através ainda do contato com o natural; dessa forma cria-se uma visão de como as transformações da natureza ocorrem e de forma se pode trabalhar em um universo com inúmeras possibilidades de se fazer ciência.

Assim, a escola deve permitir que as crianças façam novas descobertas para que se vejam como sujeitos ativos no artifício da sua história cultural. A comunidade se constitui um lugar que expressa a beleza natural que existe na Amazônia, a intimidade que as crianças têm com o ambiente possibilita o conhecimento prévio, o qual vai de encontro com o conhecimento científico promovendo a aprendizagem sólida e expressiva no seu processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo podemos dizer que atingimos os objetivos propostos que é possível fazer ciência considerando os saberes das crianças nos diferentes espaços de aprendizagem. Existe a possibilidade de trabalhar com crianças de escolas ribeirinhas aproveitando a riqueza de recursos naturais por meio da interação, observação e diálogo com a natureza.

Nos espaços não formais existem múltiplas informações que podem ser exploradas de maneira diversificada, um laboratório natural oferecido pela natureza e seus elementos biológicos. De acordo com Ghedin, Ghedin & Terán (2014, p.55):

> Com a utilização dos espaços educativos não formais direcionados à educação e divulgação científica, a sinalização turística tornou-se uma ferramenta que auxilia na orientação dos visitantes e exerce função fundamental para a organização da instituição receptora.

Esses espaços ficam divulgados e mais atrativos para aqueles que buscam algo além da sala de aula, e quanto mais a escola desempenhar o papel de utilizar conteúdos envolvendo os espaços não formais, como forma de apoiar os professores e alunos, haverá um interesse maior para publicar e divulgar a instituição que está inserida nesse contexto.

Valorizar os saberes do meio onde as crianças vivem é um passo a ser seguido, e não importa se é uma escola de zona rural ou zona urbana, onde o currículo é bem diferente, pois ensinar de maneira satisfatória significa adequar estratégias.

E quando se trata do ensino de ciências verificamos que o cerne está na natureza. Dessa forma, a escola e todos os profissionais envolvidos com uma educação de qualidade precisam estar atentos ao que o ambiente pode oferecer a fim de facilitar a aprendizagem.

No caso da Escola São Pedro, seu contexto torna-se um ambiente propício ao ensino de ciências, se, é claro, forem aproveitados os elementos como: fauna, flora, clima e diversidade cultural através dos costumes de seus moradores. Sem desprezar também, todos os saberes e conhecimentos que as crianças já possuem, a fim de desenvolver projetos voltados para valorização e prevenção da natureza.

Assim, a escola é o lugar onde as crianças vão para receber conhecimento, é preciso que consideremos também o conhecimento prévio que cada uma traz consigo, afinidades que as mesmas têm com a mata, rios e florestas, são a realidades e condições com as quais vivem no seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria Inez Pereira de; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **Elementos da Floresta:** recurso didático para o ensino de ciências na área rural amazônica. Manaus: UEA/ Escola Normal Superior/ PPGEECA, 2010.

ALVIM, Neide Aparecida Tintonelli et. al. **O uso de plantas medicinais como recurso terapêutico**: Da influência da formação profissional ás implicações éticas e legais de sua aplicabilidade como extensão da prática de cuidar realizada pela enfermeira. In: FERREIRA, Márcia de Assunção, CABRAL, Ivone Evangelista (orgs.). Revista – am enfermagem 2006, maio-junho. S/d. Disponível em: htpp/ www.Revista.ups.br>rlar>article>viewo uso de plantas medicinais. Acessado em 20 de maio de 2018

ANDRÉ, Marli, E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 18. ed. Campinas. SP: Papirus. 2012.

BORRÁS, Maria Rosa Lozano. **Plantas da Amazônia:** medicinais ou mágicas. Plantas comercializadas no Mercado Municipal Adolpho Lisboa. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio**. Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Carvalho; MULLER, Fernanda. **Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas.** Cadernos de Pesquisa v.35, n125, p.161-179, Maio/Ago, 2005.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto. (Org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas:** modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

GHEDIN, Leila Marcia; GHEDIN, Iliane Margarete, FACHÍN-TERÁN, Augusto**. Análise Diagnóstica dos tipos de placas e seu uso na educação científica em espaços não formais da cidade de Manaus - AM.** In: Fachín-Terán, Augusto; Santos, Saulo César Seiffert. Ensino de Ciências em espaços não formais Amazônicos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização:** questões éticas nas pesquisas com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho-2002.

MOHR, Martina. **A importância do trabalho com ciências naturais na educação infantil.** In: Pátio Educação Infantil. Ano X n° 33, out/dez, 2012.

SILVA, David Xavier da; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **Educação científica utilizando o tema dos quelônios amazônico**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SILVA, David Xavier da; FACHÍN-TERÁN, Augusto; ROCHA, João Marinho da. **Espaço não formal e temas amazônicos:** Educação e alfabetização cientifica em comunidades amazônicas. In: Fachín-Terán, Augusto; Santos, Saulo César Seiffert. Ensino de Ciências em espaços não formais Amazônicos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica:** estudo do homem nos trópicos. Trad. Clotilde da Silva Costa. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE FILHOS DE IMIGRANTES BOLIVIANOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CARAPICUÍBA, REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO.

Naiara Siqueira Silva
Universidade Estadual de Campinas/SP – UNICAMP
naiarasiqueirasilva@gmail.com

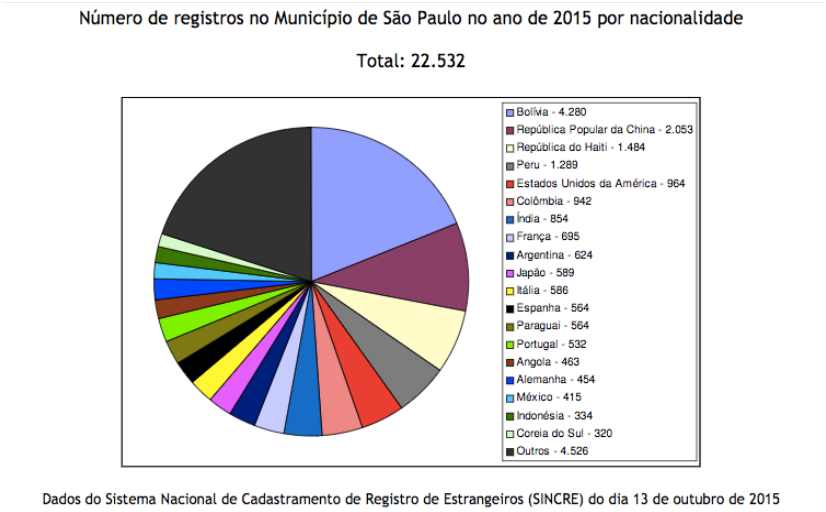
O recrudescimento da globalização, a intensificação do uso de novas tecnologias de comunicação, bem como o aumento de fluxos migratórios, vem, não apenas ampliando, mas também tornando cada vez mais evidente a diversidade linguística e cultural do planeta (BLOMMAERT, 2010, 2011). É dessa perspectiva que Vertovec (2007) invoca o termo *superdiversidade* com o objetivo de argumentar que o movimento de sujeitos que agora se deslocam mais intensa e velozmente do que nos fluxos migratórios anteriores provocam modificações significativas de espaços e de subjetividades. Essa *superdiversidade*, segundo o autor, tem colocado em evidência o caráter cada vez mais plurilíngue e multicultural das sociedades contemporâneas, principalmente nos seus grandes centros urbanos, locais nos quais tendem a se concentrar imigrantes de origens múltiplas, sócio, econômico e culturalmente diferenciados, com seus repertórios e padrões de usos linguísticos específicos. Esse fenômeno, conforme Véras (2016, p. 60), implica em inevitável maior interação "entre os 'iguais' e os 'diferentes'" e, consequentemente frequentes "processos de enfrentamento do 'outro', discriminação, banimento e preconceito". Tendo essas questões em mente, o propósito deste trabalho[68] é subsidiar reflexão acerca de algumas implicações dessa *superdiversidade* em território nacional, no que tange, especificamente, à presença de alunos oriundos de famílias de imigrantes bolivianos em uma instituição escolar pública de educação infantil em Carapicuíba, município da Região Metropolitana de São Paulo.

OS IMIGRANTES BOLIVIANOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO

Segundo levantamento realizado pela prefeitura da capital desse estado, em 2015, o maior contingente de imigrantes da cidade, à época, era composto, por bolivianos, como pode ser visto no gráfico reproduzido a seguir:[69]

68 Agência financiadora: CNPq (2016-2018).
69 Gráfico reproduzido de: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Perguntas%20frequentes.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

Fig. 1 – Número de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo em 2015.



Segundo Silva (2012), o motivo para São Paulo ter se tornado um dos principais polos receptores de imigrantes bolivianos para o Brasil, principalmente a partir da década de 80, deve-se ao fato de essa cidade representar, em grande medida, uma possibilidade de mobilidade social. De acordo com esse autor,

> A partir dos anos 80 foi se construindo um perfil característico desses imigrantes, que em sua maioria são jovens de ambos os sexos, solteiros e de escolaridade média, **e vieram atraídos principalmente pelas promessas de bons salários feitas pelos empregadores coreanos, bolivianos ou brasileiros da indústria da confecção**. Oriundos de várias partes da Bolívia, porém com uma predominância dos pacenhos e cochabambinos, estes imigrantes, muitos deles de origem rural, passaram a apostar tudo na atividade da costura, alimentando, assim, sonhos de uma vida melhor para si mesmos e seus familiares que lá ficaram. Em alguns casos, o resto da família também acaba emigrando, inclusive os pais, completando-se, assim, o processo de reunificação familiar (SILVA, 2012, p. 20-21) (grifos meus).

Assim, oriundos do Altiplano Andino, grande parte desses imigrantes bolivianos, muitos deles tendo entrado ilegalmente no Brasil, trabalha, sobretudo, para donos de pequenas oficinas de costura terceirizadas encarregadas de fornecer produtos para a indústria têxtil[70] e sofrem, de maneira endêmica, com as condições de trabalhos a quais são sujeitados: empreitadas de trabalho temporário "sem nenhuma forma de regulamentação trabalhista" (SILVA, 2012, p. 21). Conforme Amado (2011, p. 3), a maioria deles opera máquinas de costura "em turnos de até 16 horas, (...) moram em casas anexas às confecções, onde precisam pagar água, luz e comida, endividando-se com os patrões, num regime de semiescravidão, ganhando cerca de R$ 0,10 por peça costurada". Referindo-se especificamente à Região Metropolitana de São Paulo, Véras explica que, en-

70 Vale ressaltar que o projeto imigratório das famílias bolivianas começa muito antes delas desembarcarem no Brasil (BAENNINGER, 2012). Tais projetos se iniciam na Bolívia, onde elas se agenciam, ou são agenciadas, para chegarem ao Brasil sabendo onde morarão e trabalharão e para quem trabalharão nas oficinas de costuras.

quanto os grupos de imigrantes de mais longa permanência (como os italianos, os japoneses, os judeus e os sírio-libaneses, por exemplo), terminaram por se concentrar nas regiões mais bem servidas de infraestrutura urbana, isto é, em "áreas centrais e de boas localizações" da cidade de São Paulo, no caso de imigrantes recentes é possível observar um deslocamento, não apenas para bairros menos valorizadas da cidade (Pari, Bom Retiro, Brás), mas também para a sua periferia ou para municípios que compõem a Região Metropolitana da capital (VÉRAS, 2012, p. 78).[71] Esse é o caso de certos imigrantes bolivianos, grupo focalizado no projeto de pesquisa aqui proposto, que passaram a residir em Carapicuíba, Zona Oeste da Grande São Paulo.

O exame da literatura especializada existe revela não ser ainda possível precisar o número exato de bolivianos residentes em Carapicuíba na atualidade. Mas, dados provenientes de órgãos oficiais ligados ao setor de educação desse município sugerem que esse número não é desprezível. Segundo censo realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 2014, Carapicuíba era, à época, o terceiro município do estado com o maior número de estudantes bolivianos, ou filhos de bolivianos, matriculados da rede pública de ensino (um total de 189 alunos).[72] Além de o município contar com uma grande comunidade escolar de nigerianos e haitianos, de acordo com a Secretaria de Educação do Município de Carapicuíba cerca de 35% das matrículas nesse município, em 2014, eram de alunos bolivianos ou filhos de bolivianos.[73]

O PROBLEMA DE PESQUISA

Não há, até o momento, qualquer política linguística e/ou educativa explicitamente voltada para o acolhimento linguístico/cultural desse tipo de alunado na rede pública de ensino, de um modo geral, nem em Carapicuíba, mais especificamente: a língua portuguesa é a língua de instrução no ensino a eles ministrado e o que se almeja é única e exclusivamente levá-los a adquirirem proficiência acadêmica nessa mesma língua. Além de os desenhos curriculares não contemplarem à língua materna desses alunos, o que tende a ter consequências negativas na construção de suas identidades (DE FINNA, 2010), o ensino da língua dominante do país é feito como se o aluno imigrante fosse falante nativo de português.

Conforme Amado (2011), o ensino de *Português como Língua Adicional/Segunda Língua* (PLA/PL2) para imigrantes recém-chegados à Região Metropolitana de São Paulo vem se dando, prioritariamente, por meio de iniciativas levadas a cabo por Organizações não-Governamentais, a maior parte delas de cunho religioso. Um impedimento que isso possa ocorrer também na rede pública é

71 Segundo Oliveira e Baeninger (2014, p. 11), o Censo Demográfico de 2010 apontou para um movimento dos imigrantes bolivianos também para o interior do Estado de São Paulo, motivado, possivelmente, "pela saturação do mercado de trabalho na cidade de São Paulo". Destaque-se que, de acordo com as autoras, dentre as cidades paulistas onde se pode observar maior presença de bolivianos, três delas são polos importantes de produção têxtil/confecção do estado: Americana, Indaiatuba e Santa Bárbara do Oeste.

72 Informação disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf. Acesso em: 29 abr. 2017..

73 Dado disponível no site http://www.carapicuiba.sp.gov.br/index.php/educacao. Acesso em: 10 jan 2018.

o fato de que os professores que atuam nessas escolas foram formados para ensinar português para crianças e adolescentes brasileiros que têm o português como língua materna: no Estado de São Paulo, os cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa não contemplam o ensino de PLA/PL2.[74] Dessa forma, os professores de português, que agora passaram a ter em suas salas de aula alunos provenientes de famílias de imigrantes bolivianos que não têm o português como primeira língua, caso sejam sensíveis às necessidades desses seus alunos, estão tendo que lidar com essa nova situação intuitivamente, sem terem tido formação específica para tanto.

Possivelmente, muitos desses professores partem do pressuposto que os filhos de imigrantes bolivianos são falantes de espanhol e, desse modo, conduzem suas aulas apostando que, dada a proximidade tipológica entre o espanhol e o português, esses alunos pelo menos entenderiam o que é dito em sala de aula. Entretanto, é preciso considerar que, na Bolívia, fala-se, não apenas o espanhol, mas também diferentes línguas indígenas, como o quéchua, o aimará, o guarani, dentre outras menos utilizadas (chipaya, chiriguano, etc.). O Censo realizado no país em 2001, revelou que 11,6% da população nacional era composta por monolíngues em uma língua indígena, 33,2% era bilíngue (espanhol e língua indígena) e apenas 49,8% era monolíngue em espanhol (BOLÍVIA, 2001). Isso implica dizer que existe a possibilidade de que os alunos filhos de imigrantes bolivianos recém-chegados ao Brasil possam fazer uso de repertórios linguísticos muito mais complexos do que se imagina: não é de todo improvável, inclusive, que alguns deles, contrariando o que se acredita no senso comum, não tenham qualquer proficiência em espanhol. Daí a necessidade de ampliarmos nosso conhecimento, tanto acerca dos perfis sociolinguísticos desse alunado, quanto das práticas pedagógicas em andamento para eles direcionadas, de modo a podermos pensar planejamentos de educação linguística, em nossos Cursos de Licenciatura, que sejam relevantes para esses alunos e respeitosos para com eles. Essa foi a problemática que motivou a pesquisa aqui referida, cujos objetivos são descritos a seguir.

OS OBJETIVOS DO ESTUDO

A pesquisa em questão teve por objetivo geral investigar como se dá a inserção linguística de uma das cinco crianças filhas de imigrantes bolivianos (ou seja, crianças bilíngues) na EMEI pesquisada da rede municipal de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo. Mais especificamente: O que caracteriza as interações dessas crianças com suas professoras e com seus colegas de classe nos diferentes espaços do ambiente escolar?Qual é o grau de compreensão e produção oral e escrita dessas crianças em português? Há diferença de níveis de proficiência linguística nessa língua entre as 5 crianças participantes do estudo? O que caracteriza a participação dessas crianças no que tange à atividades de leitura e escrita, tendo em conta seu multilinguismo?

74 O Curso de Letras da UNICAMP passou a oferecer aos seus licenciandos, em 2015, a possibilidade de ele poderem também optar por uma segunda habilitação em Português como Segunda Língua. Mas, esses graduandos, é importante frisar, só poderão integrar a rede pública de ensino a partir do final de 2018.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA SOCIAL DA PESQUISA

Embora haja diversos estudos sobre fenômenos que envolvam a imigração boliviana no Brasil de um modo geral (BAENINGER, 2012), ou até mesmo sobre a presença de filhos de imigrantes bolivianos em instituições escolares brasileiras na Educação Básica (OLIVEIRA, 2013; CARVALHO, 2014 e GONÇALVES, 2014, dentre outros), as pesquisas que focalizam esse tipo de aluno na Educação Infantil são ainda muito escassas. Foram encontrados, até o momento, referências a apenas três estudos que abordam à questão nesse contexto: Silva e Souza (2012), Freitas e Silva (2015) e Gonçalves (2016). Embora essas três pesquisas também focalizem, em maior ou menor grau, questões que nos interessa investigar, os dados nelas descritos, além de não considerarem a multiplicidade de repertórios linguísticos desse tipo de alunado, dizem respeito a escolas localizadas, ou em outra região do país – fronteira Brasil/Paraguai, no caso do estudo de Gonçalves (2016) – ou em bairros centrais (Bom Retiro, Brás e Pari) da capital do Estado de São Paulo (SILVA e SOUZA, 2012 e FREITAS e SILVA, 2015). Nenhuma pesquisa voltada para as implicações da presença de filhos de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo, foi encontrada, o que, espero, contribua para justificar a pesquisa realizada. O estudo em questão se justifica, além disso, dada a sua relevância social, já que a ação investigativa contemplada se dirigiu a um grupo social – filhos de imigrantes bolivianos – que vem sendo sistematicamente marginalizado nas escolas brasileiras, como apontam, não só vários pesquisadores – ver, apenas à guisa de exemplo, Oliveira, 2013 ou Freitas e Silva, 2015 –, como também a imprensa.[75] Ao dirigirmos o olhar para as "vozes do sul", isto é, para aqueles que, marginalizados, representam a "metáfora do sofrimento humano" (SANTOS, 2001, p. 12), pretende-se dar a "conhecer as vozes das margens e, consequentemente, [o modo] como [essas vozes] evocam as vozes do centro" (MOITA LOPES, 2006, p. 94). A relevância social do estudo empreendido também residiu na possibilidade de oferecer aos participantes de pesquisa, no caso, às professoras interlocutoras do estudo, bem como a outros membros da instituição escolar estudada (coordenação e direção), de avaliarem a eficácia e conveniência de suas práticas cotidianas, após terem tido acesso aos resultados da análise de dados a elas fornecidos.

COMPORTAMENTO DISCURSIVO DE SUJEITOS BI/MULTILÍNGUES

Vários pesquisadores estrangeiros (GROSJEAN, 1982; MARTIN-JONES e ROMAINE, 1986; GARCÍA, 2009; BUSCH, 2012; GARCÍA e WEI, 2014, dentre outros) e brasileiros (MELLO, 1999; 2010; MAHER, 2007; CAMARGO, 2014; MEGALE, 2017, dentre outros) vêm se debruçando sobre a questão dos comportamentos discursos de sujeitos inseridos em contextos bi/multilíngues, res-

75 A esse respeito ver, por exemplo, a matéria "Bolivianos pagam para não apanhar em Escola Estadual" publicada, em 28/09/2010, no caderno Cotidiano da Folha de São Paulo.

saltando as ideias equivocadas que são, frequentemente, evocadas a respeito desse tema. Em síntese, segundo Maher (2008), tais equívocos dizem respeito à crença de que o sujeito bi/multilíngue: (i) teria o "controle" de suas línguas equivalente ao "controle" dos falantes nativos dessas línguas; (ii) funcionaria "plenamente" em cada uma dessas línguas em todos os domínios e modalidades e (iii) utilizaria cada uma dessas línguas sem que houvesse qualquer tipo de interferência de uma língua na outra. Dados em empíricos têm demonstrado que na base dessas crenças infundadas está uma concepção bastante problemática de língua e uma visão idealizada de 'falante nativo'. Observe-se que na primeira asserção listada acima, o conceito de 'falante nativo' tomado como parâmetro para se definir o sujeito bi/multilíngue seria alguém com uma 'competência absolutamente plena' de sua língua nativa. Em primeiro lugar, é preciso atentar para o fato de que 'língua' aí é tomada, não como o resultado de práticas, de interações sociais (Bakhtin, 1988), mas como um 'objeto'; reificada, ela é vista como algo que seria 'dominável', algo passível de ser apreendido em sua totalidade, o que, evidentemente, não procede.[76] Mas, mesmo que isso fosse possível, ainda assim, qualquer análise superficial das competências linguísticas/comunicativas observáveis entre os falantes nativos de uma dada língua seria capaz de revelar que essas competências variam – quando se considera sua procedência, sua faixa etária, seu nível de escolarização, por exemplo – enormemente de um sujeito para outro. Trata-se, portanto, de um entendimento de falante nativo e de suas competências "como uma abstração idealizada". (MAHER, 2008, p. 72).

Também a segunda asserção é sustentada pela ideia de 'perfeição' ao advogar a existência de um sujeito bi/multilíngue equilibrado, o qual seria capaz de se desempenhar, com igual competência, em todos os domínios e modalidades de cada uma de suas línguas. As pesquisas vêm reiterando o fato de que

> O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2008, p. 73).

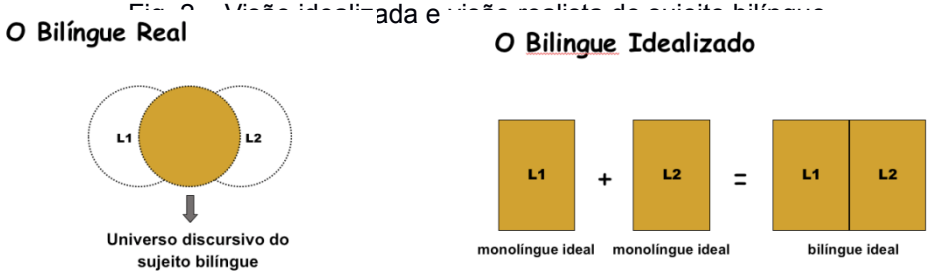
Outro equívoco em relação ao que comumente se acredita ser o comportamento discursivo do sujeito bi/multilíngue diz respeito à crença de que ele manteria as suas línguas bem separadas umas das outras: esses sistemas não se 'contaminariam' mutuamente, já que suas fronteiras seriam rigidamente fixadas e impermeáveis. Ora, o que se verifica, na realidade, é que as fronteiras entre as línguas são, de fato, muito porosas, o que permite com que os sujeitos bilíngues transitem continuamente entre elas, seja por meio de "alternância de códigos" (*code-switching*),[77] pela utilização de empréstimos linguísticos (*borrowings*) ou

76 Para uma crítica mais aprofundada dessa visão equivocada de língua ver Makoni e Pennycook (2007) e Martin-Jones et al (2012).

77 Uma descrição aprofundada dos diferentes tipos de code-switching encontrados em discursos de sujeitos bilíngues pode ser vista na dissertação de mestrado de Camargo (2014).

pelo uso de mesclas, hibridizações linguísticas (*translanguagings*). Assim sendo, temos que o sujeito bilíngue não é a somatória de dois monolíngues idealizados cujas línguas seriam mantidas 'intactas' sem se deixar afetar pelo contato mútuo (MARTIN-JONES e ROMAINE, 1986). De uma perspectiva sócio-funcional de bilinguismo (GROSJEAN, 1982), o sujeito bilíngue, pelo contrário, "opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2". Ele opera, portanto, em um terceiro espaço discursivo no qual suas línguas "são sistemas porosos, sempre em mutação" (MAHER, 2008, p. 77). Na Figura 2, a seguir, reproduzo, em versões adaptadas, imagens encontradas em Maher (2008, p. 76-77) que refletem esquematicamente essas duas visões antagônicas do fenômeno:

Fig. 2 – Visão idealizada e visão realista do sujeito bilíngue



A dificuldade em adotarmos uma visão mais realista de bilinguismo deriva do fato de que os exames das práticas de linguagem em contexto de bilinguismo são, quase sempre, no dizer de García (2009, p. 7) sustentado por uma ideologia linguística "monoglóssica', ou seja, as línguas do sujeito bilíngue, particularmente em contexto educativos, são tratadas como entidades separadas, como sistemas autônomos. Partindo de uma orientação bakhtiniana, a autora propõe que essas práticas sejam consideradas de uma perspectiva "heteroglóssica", nas quais as línguas são concebidas, não como unidades independentes e enclausuradas em suas próprias construções/formas/estruturas, mas sim pensadas nas relações que forçosamente estabelecem umas com as outras em situações de hibridização permanentes. Isso implica dizer que, ao invés de pensarmos cada uma das línguas do sujeito bilíngues como unidades independentes, mais produtivo é considerarmos o seu *repertório linguístico* como um todo. Com Bush (2012), aprendemos que as primeiras incursões sobre o conceito de "repertório linguístico" foram feitas por Gumperz (1964), um especialista do campo da antropologia linguística que cunhou o constructo após estudo de campo em um mercado de rua indiano. Esse autor identificou que, naquele contexto plurilíngue, os falantes não utilizavam formas 'puras' das línguas. Entretanto, apesar de esses sujeitos normalmente utilizarem as suas línguas fazendo criações próprias, eles eram perfeitamente entendidos naquela coletividade. A partir dessa percepção, Gumperz argumenta, então, que, se o objetivo é compreendermos como se dão os processos comunicativos em situações de multilinguismo, muito mais produtivo do que pensarmos cada uma das línguas ali encontradas como entidades

autônomas, seria considerarmos o funcionamento do repertório linguístico dos sujeitos em sua totalidade.

Ainda que essa percepção inicial de Gumperz, feita no início da década de 60, seja relevante, ela, segundo Busch (2012), no que é secundada por Rymes (2014), não é suficiente: não basta apenas considerarmos o repertório linguístico dos falantes. É preciso também incluir, no rol das nossas preocupações de pesquisa, a análise dos modos como esses falantes fazem uso de *outros recursos comunicativos* – gestos e imagens pictográficas, por exemplo –, que não apenas as línguas, para construir sentido em suas interações sociais. Vai daí que essas pesquisadoras propõem o alargamento do conceito de repertório linguístico para *repertório comunicativo*.

METODOLOGIA - ABORDAGEM QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA E O ESTUDO DE CASO

A partir da compreensão, na pós-modernidade, que era preciso dar um fim, ou pelo menos, relativizar as grandes narrativas modernas, o ato de pesquisar nas Ciências Humanas sofreu uma profunda e significativa alteração: as narrativas agora precisavam ser delimitadas em termos "locais, temporais e situacionais" (FLICK, 2009, pg. 21). Além disso, nesse novo paradigma não se compreende os interlocutores e o campo de pesquisa como pessoas e espaços que irão reiterar ou refutar fundamentações teóricas aprendidas *a priori*. Mas, sim, pessoas e espaços que serão "descobertos" e formulados no caminhar do trabalho de campo e com os dados empíricos ali encontrados (FLICK, 2009, pg 96). Vai daí que os resultados do Estudo de Caso aqui descrito não devem, ou podem ser generalizados (STARK e TORRANCE, 2005; VENTURA, 2007): é preciso compreender que todos os exemplos, narrativas, discursos e ações encontrados no trabalho de campo realizado dizem respeito somente a aquele espaço físico e àquelas pessoas nele focalizados. O papel de outros pesquisadores, ao entrarem em contato com este trabalho, é compreender as peculiaridades desses interlocutores de pesquisa e desse espaço como únicos e intransferíveis, mas que poderão servir de exemplo, guardadas as devidas proporções, para que outras realidades de instituições públicas de ensino que atendem alunos bilíngues possam ser melhor compreendidas. Com o que venho argumento, pretendo deixar claro, em síntese, que todo o cuidado deve ser tomado para não se generalizar os resultados da investigação aqui focalizada. Esses devem ser vistos apenas como indícios possíveis de interpretação sobre as questões levantadas, a espera de outros estudos posteriores que possam confirmar ou refutar seus resultados.

AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS BI/MULTILÍNGUES NAS "RODAS DE CONVERSA"

Todas essas crianças são referidas na escola que frequentam por 'alunos bolivianos', 'bolivas', 'crianças estrangeiras'.[78] Ou seja, todas elas são distinguidas

78 Esse é um procedimento, segundo Freitas e Silva (2015, p. 685) é comumente adotado também em outras instituí-

com base na nacionalidade de seus progenitores, mesmo sendo de conhecimento geral que a maioria delas nasceu no Brasil e que todas estão aqui sendo criadas. Evidentemente, esse critério é questionável, não apenas no que diz respeito às quatro crianças brasileiras, mas, também a somente um dos alunos participantes que, de fato, nasceu na Bolívia. A nomeação dessas crianças em seu ambiente escolar se mostrou muito problemática para mim justamente quando esse interlocutor de pesquisa me foi apresentado: como tentar enquadrá-lo e aos seus colegas em alguma nacionalidade que pudesse abarcar todo o seu arcabouço cultural, que é certamente peculiar e complexo. Já que traz traços da cultura de dois países, seria a hifenização uma alternativa, como sugere Lesser (2001)? Nomear qualquer um dos interlocutores de minha pesquisa 'brasileiro-boliviano' ou 'boliviano-brasileiro', ou, então, por termos aglutinadores das duas nacionalidades, como 'brasileano' ou 'bolivieiro', tampouco me pareceu satisfatório: essas formas de classificação também essencializam suas identidades, como toda forma de atributo de nacionalidade acaba fazendo. O que significa, afinal, ser 'brasileiro' ou 'boliviano'? Os pais dessas crianças, por exemplo, são oriundos de comunidades indígenas do Altiplano da Bolívia – eles certamente operam com matrizes culturas distintos dos seus conterrâneos de origem européia, ainda que todos sejam referidos por 'bolivianos'. Diante dessas minhas inquietações, optei por me referir às crianças apelando para a composição do repertório linguístico desses alunos que os diferenciavam dos demais: todas elas são pelo menos bilíngues português-espanhol e algumas podem ser trilíngues, já que seus pais, quando entrevistados, afirmaram falar também Quéchua ou Aimará com seus filhos em casa. Ao assim proceder, busco evitar fazer a amalgamização de suas identidades, como encontrado nos discursos que presenciei na EMEI em questão. Vale ressaltar que os imigrantes bolivianos podem, por vezes, fazer uso do que Spivak (2010) denomina "essencialismo estratégico" para acessar direitos sociais no jogo político e nesses contextos eles próprios optam por marcar sua nacionalidade, bem como sua condição de imigrante. Além disso, é preciso salientar, na análise dos dados, buscarei verificar qual é o valor atribuído, no contexto escolar analisado, à marcação da nacionalidade boliviana para os alunos interlocutores de pesquisa. Esse valor, tanto pode simplesmente uma evocação da origem de seus familiares sem qualquer conotação negativa, quanto pode indicar um ato de nomeação pejorativo, depreciativo.

Para esse trabalho, foi selecionada uma interação parcial com uma de alunas interlocutoras de pesquisa[79], durante roda de conversa em grupo. Iniciei a conversa com os alunos, explicando a atividade que faríamos:

> P: [80]Eu quero que você desenhe para mim, usando estes materiais [apontando para a mesa], as línguas que vocês falam. Vocês falando as línguas que vocês falam.

ções de Educação Infantil: porque essas crianças "carregam traços étnicos e fenotípicos próprios", esses traços são, em alguns casos em momentos de tensão, enfatizados, e no lugar do nome da criança, elas são referidas por "'bolivianas' ou 'bolivas'".

79 Nascida no Brasil.

80 Utilizaremos, nesta seção, sempre o P para nos referirmos a pesquisadora e o N para nos referirmos a aluna Nara.

Ao tentar esclarecer o conceito de línguas para os alunos, que julguei incompreendido, perguntei para Nara:

> P: O seu pai fala português?N: Não, meu pai fala 'boliviano'.
> P: E você fala "boliviano" com seu pai?
> N: Sim.
> P: E na escola? Você fala 'boliviano'?
> N: Não sei.
> P: Eu estou conversando com você em que língua?
> N: "Boliviano"?

Neste começo de conversa, percebemos dois aspectos importantes nas respostas da Nara: (i) ela parece identificar todas as línguas faladas na Bolívia como 'boliviano'; (ii) ela se questiona se a língua que falamos na escola brasileira é 'boliviano' também. Isso corrobora com a noção de que a língua está heteroglossicamente (GARCIA, 2009) em funcionamento com nosso repertório linguístico e que, possivelmente, com a idade da Nara, ela não consiga atribuir uma divisão clara entre as línguas, aquela falada em casa com os pais e aquela falada na escola. Mais ainda, nos parece que com sua constituição bilíngue, ela não demarque a passagem de uma língua para a outra. Suas línguas fazem parte de um único sistema linguístico que é o repertório comunicativo (RYMES, 2014) construído por/com ela.

> P: Nara, sua mãe fala 'boliviano' também?
> N: Não... [em tom hesitante] às vezes. Às vezes ela fala 'boliviano', mas ela tamBÉM fala 'brasileiro'.

Agora, Nara identifica que existe alguma coisa além do "boliviano" que ela escuta os pais falando. E para atribuir sentido a isso, Nara nomina essa nova língua como "brasileiro", usando literalmente o nome do país para o nome da língua. Nessa sequência de enunciados, julgamos importantes os seguintes realces: (i) Nara considera "brasileiro" a variação do português falado em São Paulo; (ii) não temos certeza se o "boliviano" sugerido por ela é o espanhol, (iii) pode ser quéchua, aimara ou outras línguas indígenas bolivianas. Além disso, pode ser a variação do espanhol e alguma dessas línguas, ou a variação de uma das línguas indígenas com outra.

> P: E você? Fala 'boliviano' e 'brasileiro'?
> N: Sim. [pausa com ar de quem está pensando] Meu irmão fala mais 'brasileiro' do que 'boliviano'.
> P: Seu irmão é mais velho que você?
> N: Sim, ele tem oito anos.

Um indício do apagamento do espanhol como língua falada pelas crianças bolivianas é o micro relato do caso do irmão da Nara. Ele veio para o Brasil mais velho que ela, com quatro anos. Não tenho relato sobre ele ter frequentado alguma instituição escolar na Bolívia, mas sei que muito provavelmente ele estude em alguma escola da rede municipal do município e faça parte da porcentagem de alunos bolivianos. Ouso dizer que Nara também fala português comigo com

bastante desenvoltura. Como eu não mostrei a ela que sei falar espanhol, muito provavelmente ela se sentiu mais segura em falar em 'brasileiro' comigo. Após o desenho finalizado, perguntei a ela:

P: Quem são essas pessoas do desenho?
N: Minha mãe e meu irmão.
P: E eles estão fazendo o quê?
N: Eles estão conversando.
P: Em 'boliviano" ou em "brasileiro'?
N: Em 'brasileiro'.
P: E o que eles estão conversando?
N: Eles estão conversando sobre a escola. [...]

Neste trecho sobre o desenho, Nara indica sobre a escolha linguística da mãe para conversar com o filho. A escolha pelo uso do 'brasileiro' por Nara pode ser atribuída ao fato de que o tópico da conversa é a escola, um espaço onde o português predomina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções identitárias concebidas na narrativa da aluna permeiam espaços de intersecção (GARCIA, 2009) entre o português falado na escola e a língua falada em casa. De acordo com a entrevista concedida pela aluna, acreditamos que o espanhol seja a língua falada em casa, uma vez que Nara se refere a língua de casa como boliviano. Quando questionada sobre o desenho que fez do irmão e da mãe, a aluna entrevistada diz que eles estão falando em "brasileiro" sobre a escola. Talvez, marcado dessa forma, o espaço do português não seja somente na escola, mas quando se fala sobre ela.

O repertório comunicativo (BLOMMAERT, 2010; GARCIA, 2009; RYMES, 2014) da aluna pesquisada opera a partir de uma noção heteroglóssica de língua (GARCIA, 2009), como quando lhe é perguntado qual língua ela fala na escola e ela responde que é o boliviano. As línguas que fala não são compreendidas como duas, mas como um repertório único, que têm alguns recursos selecionados em determinados lugares e com determinadas pessoas. Neste sentido, não existem barreiras de separação entre as línguas. Fica evidente que para a aluna entrevistada, o que ela fala faz parte de um arcabouço comunicativo, mesmo que ela diferencie o "brasileiro" do "boliviano". Essa separação somente ocorre quando eu insisto nas perguntas do tipo: seu pai fala "brasileiro"? Ou fala "boliviano"? Com essas indagações, pude perceber que as línguas não são separadas, no discurso oral de Nara. Mesmo assim, no final da conversa, a aluna diz: Eu falo "brasileiro" e "boliviano". Os estudos das diversas áreas que se debruçam sob a temática das imigrações, mais especificamente com os grupos de imigrantes advindos da Bolívia são de extrema importância porque colocam em perspectiva questões relacionadas a estes grupos marginalizados na sociedade brasileira. Este estudo se propôs a promover a possibilidade de encontro com estes grupos minoritários e minoritarizados com o intuito de uma inserção acolhedora, que

tenha como foco uma educação que permita desmistificar o mito do monolinguismo (MAHER, 2006) construído no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. **Revista da SIPLE**, v. 2, 2011.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, p. 9-18.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOLÍVIA. **Censo Nacional de Población y Vivienda**. 10 vol. La Paz: INE – Instituto Nacional de Estadística, 2001.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J. Language and Superdiversity. **Diversities**, vol. 13, no. 2, 2011.
BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, vol. 33, no. 4, 2012, p. 503-523.

CAMARGO, H. R. E. **Duas Línguas e uma Cultura:** traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2014.

CARVALHO, F. O. A pluralidade dos saberes e experiências no ambiente escolar: imigrantes bolivianos na rede municipal de São Paulo. In: **Anais do III Seminário políticas para a diversidade cultural.** Bahia, 2014. Disponível em: https://diversidadeculturaldotorg1.files.wordpress.com/2014/07/spdc14_francione-oliveira-carvalho.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

DE FINNA, A. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. Cadernos de Pesquisa, vol. 45, no. 157, jul./set., p. 690-702, 2015.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century** - A global perspective.

Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GONÇALVES, A. L. N**. Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2014.

GROSJEAN. F. **Life with two languages***:* an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist**, vol. 66, nº 6, p. 137-154, 1964.

LESSER, J. **A Negociação da Identidade Nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. Trad. de Patrícia de Queiroz C. Zimbres. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 67-96.

MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S**.** Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. **Applied Linguistics**, vol.7, n°1, 1986.

MEGALE, A. H. M. **Memórias e Histórias de Professores Brasileiros em Escolas Bi/Multilíngues de Elite.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, L. R. P. **Encontros e confrontos na escola:** um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013.

RYMES, B. Communicative repertoire. In: B. STREET; C. LEUNG (Orgs.) **Routledge Companion to English Language Studies**. New York/London: Rouledge, 2014, p. 1-15. Disponível em; https://www.academia.edu/6695285/Communicative_Repertoire. Acesso em: 10 nov. 2016.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, S. A. Bolivianos em São Paulo – Dinâmica Cultural e Processos Identitários. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas:

Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, p. 19-34.
SILVA, A. S.; SOUZA, F. P. B. Crianças Bolivianas na Educação Infantil Brasileira. ***Textos & Debates**, n. 21, p. 23-36, jan./jul., 2012.*

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. S. R. Goulart Almeida, M. P. Feitosa e A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010 [1985].

STARK, S.; TORRANCE, H. Case Study. In: SOMEKH, B; LEWIN, C**.** (Orgs.) **Research Methods in the Social Sciences**. London: SAGE Publications, 2005.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, vol. 20, n. 5, p. 383-386, set/out., 2007.

VÉRAS, M. P. B. A Produção da Alteridade na Metrópole: desigualdade, segregação e diferença em São Paulo. In: DANTAS, S. D. (Org.) **Diálogos Interculturais**: reflexes interdisciplinares e intervenções psicossociais. São Paulo, IEA/USP, 2012.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30:6, 1024-1054, 2007.

A ESCOLA NA ALDEIA: QUANDO A CRIANÇA INDÍGENA TORNA-SE ALUNA

Laudinéa de Souza Rodrigues
Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis
laudineasouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O pátio da Aldeia era o lugar privilegiado onde ocorriam as brincadeiras das crianças, especialmente durante as chuvas. As árvores nos arredores das casas serviam de território de caça de insetos. Estilingue e *düj düj*[81] tornavam-se armas poderosas nas mãos dos meninos. O Igarapé Lourdes testemunhava os saltos, os mergulhos, as disputas, as gargalhadas, as invenções e as descobertas dos *Xíxìhra Ikólóéhj*[82]. Assim eram as rotinas infantis na Aldeia Igarapé Lourdes, entre pares, as crianças aprendiam e produziam novas culturas explorando os diversos espaços da Aldeia.

Contudo, se por um lado as meninas e meninos possuíam momentos de uma intensa liberdade para percorrer os diferentes lugares da Aldeia, por outro, existiam também momentos em que os corpos infantis eram enclausurados em salas de aula que nem de longe caracterizavam espaços que garantiam a mesma permissividade conferida às crianças nos demais lugares da Aldeia.

Neste contexto, este trabalho pretende apresentar algumas reflexões acerca da presença da instituição escolar em uma comunidade indígena enquanto lugar onde se constroem novas formas de ser criança na Aldeia. Este texto trata de um recorte da dissertação intitulada "*X***íxìhra Ikólóéhj**: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis.

A pesquisa que subsidia este trabalho foi realizada a partir dos pressupostos da investigação qualitativa do tipo etnográfico, devido às particularidades do contexto dos seus colaboradores. Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados apresentados neste trabalho foram a entrevista semiestruturada realizada com quatro professores indígenas e a observações do cotidiano das crianças indígenas na Aldeia Igarapé Lourdes.

Assim, este trabalho propõe, inicialmente, apresentar algumas informações sobre o Povo Gavião e, em seguida, características da educação indígena onde a criança aprendia livremente nos diferentes espaços da aldeia. Posteriormente,

81 Brinquedo utilizado por meninos para caçar insetos. Espécie de atiradeira feita com pedaço de bambu, possuía dois furos seguidos onde eram encaixadas as pontas de uma lasca da mesma planta. Colocava-se um espinho ou pedrinha dentro e atirava no alvo/inseto. A pronúncia da grafia se parece com "dêi dêi".
82 Pequenos Gavião.

apresenta a escola como lugar onde a criança aprende tanto os conhecimentos ditos universais, quanto os de seu próprio povo reafirmando então, sua identidade indígena e configurando outros modos de ser criança indígena.

Para pontuar alguns conceitos utilizados nesta produção como, criança indígena, infância e educação escolar indígena, foi necessário recorrer a alguns aportes teóricos, entre eles, Tassinari (2001; 2007; 2009), Cohn (2002), Bogdan e Biklen (1994) e Maher (2006). Se por um lado, a escola é fundamental para o trabalho com os conhecimentos que contribuem nas relações com a sociedade não indígena, por outro, ela aprisiona as crianças com paredes e mobílias na dependência de um interlocutor adulto, restringindo a infância à um monólogo constante.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Os *Ikólóéhj*

O Povo Gavião, também conhecido como Gavião de Rondônia, autodenomina-se *Ikólóéhj* (Ikolen), que quer dizer “gavião” em sua língua. Esta pertence ao tronco linguístico Tupi, que possui maior concentração entre os povos localizados no Estado de Rondônia. A família linguística é a Mondé, assim como de outros povos indígenas da região, entre eles, os Suruí (*Paiter*) e os Cinta Larga.

Atualmente os *Ikólóéhj* habitam a Terra Indígena (T. I.) Igarapé Lourdes, localizada na bacia do Igarapé Lourdes, um dos afluentes do Rio Machado, no Município de Ji-Paraná, região leste do Estado de Rondônia, e faz divisa com Mato Grosso. Com 185.533,5768 hectares (cento e oitenta e cinco mil, quinhentos e trinta e três hectares, cinquenta e sete ares e sessenta e oito centiares) e o perímetro de 270, 583 km (CARDOZO; JÚNIOR, 2012). Sua demarcação foi realizada em 1977 e homologada pelo Decreto Nº 88.609, de 9 de agosto de 1983 (MINDLIN, 2001). A terra é dividida com o Povo Arara, que se autodenomina *Karo Rap*, falantes da família Ramarama, do tronco Tupi.

Os primeiros registros de contato com os Gavião são de 1940. Esse processo foi marcado por conflitos entre seringueiros e índios Arara, casamentos interétnicos, mas, por fim, alianças políticas.

Entre as aldeias da etnia Gavião – Ikolen, Cacoal, Nova Esperança, Castanheira e Ingazeira – encontra-se a Igarapé Lourdes, com distância média de Ji-Paraná de 100 km por terra pela estrada que corta a área indígena, ou 130km por água, via Rio Machado. A viagem por terra torna-se mais difícil no inverno devido à intensidade das chuvas, pois há muitos trechos com atoleiros ou inundações. Em contrapartida, no período da seca o trajeto por água apresenta mais obstáculos, visto que o Igarapé Lourdes baixa seu nível e são encontrados pelo caminho diversos espaços com montes de areia ou galhos de árvores na água que dificultam a passagem do barco.

Na época da pesquisa, a população era de aproximadamente quinhentas e vinte (520) pessoas (CARDOZO; JÚNIOR, 2012) e, de acordo com dados do Posto de Saúde localizado na Aldeia, a comunidade contava com vinte e três

(23) famílias que residiam em um número bem menor de casas, todas construídas com madeira e telhas de amianto, geralmente com quatro cômodos, varanda e a cozinha separada da casa, feita de palha de babaçu. Havia também, além do Posto de Saúde, uma casa de apoio construída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – na época dos primeiros contatos com os Gavião –, um templo evangélico, uma pista de pouso e um depósito que funcionava como escola na ocasião da pesquisa. Além disso, o ponto de maior movimentação da comunidade era o Igarapé Lourdes, com uma distância menor que 200m da escola.

A Escola *Xinepuabah*, funcionava em um antigo depósito construído pela FUNAI. Ela possuía quatro cômodos: um maior, destinado à sala de aula para os alunos de 4º e 5º anos; outra sala de aula com metade do tamanho, para as turmas de 1º, 2º e 3º anos; com o mesmo tamanho que essa, havia outro espaço onde ficava armazenada a merenda escolar e demais utensílios; a cozinha ocupava o quarto cômodo com um fogão industrial a gás.

Dentro das salas de aula havia cadeiras e mesas em ótimo estado de conservação, cartazes elaborados pelos alunos e professores, mapas, números e alfabeto, armário contendo livros e quadro branco. Essa Escola, como muitas outras no Estado, não possuía turmas de Educação Infantil, na época da pesquisa.

A educação escolar foi apenas uma das mudanças ocorridas entre os *Ikólóéhj* a partir do contato com o não indígena. Devido ao intenso trabalho de evangelização de missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) na Aldeia, a partir de 1966, grande parte dos indígenas declaravam-se evangélicos e abandonaram suas práticas rituais tradicionais realizadas por pajés, figura que, de acordo com os sujeitos da pesquisa, não existia mais. Conforme Mindlin:

> Inicialmente, os índios, curiosos, felizes pelos objetos que recebiam dos missionários, passaram a assistir aos cultos; alguns converteram-se ao fundamentalismo protestante, chegando a tornar-se pastores. Com o tempo, a interferência dos missionários na vida cotidiana e nos rituais tradicionais foi-se tornando insuportável para a maioria dos índios, em particular para os xamãs e os mais velhos. Os religiosos censuravam cada vez mais duramente a poligamia, a makaloba, os rituais de cura, enfim, os pontos centrais da cultura tradicional. A atitude dos índios variava. Alguns aderiam, outros jogavam com a duplicidade e outros não escondiam sua aberta oposição aos missionários. (MINDLIN, 2001, p. 234)

Mais tarde, em 1981, os índios solicitaram à FUNAI a retirada dos missionários da área, contudo, eles continuaram o trabalho de *evangelização* enquanto viviam nas proximidades das aldeias. Apesar dos conflitos do passado e da não aceitação de alguns membros das comunidades da T. I. Igarapé Lourdes, ainda existiam missionários evangélicos atuantes em algumas aldeias Gavião.

Os *Ikólóéhj*, ao longo de sua história, vivenciaram diversas situações difíceis e desrespeitosas, é possível destacar também o projeto para construção da hidrelétrica de Ji-Paraná, a extração e venda ilegal de madeira, invasão de suas terras, além disso, ainda permaneciam com uma imagem estereotipada e preconceituosa na perspectiva de grande parte da população não indígena local (MINDLIN, 2001).

É possível destacar que o magistério em grupos indígenas é protagonizado em sua maioria pelos homens das comunidades, também devido ao que este papel representa nas sociedades nativas. Sabe-se que geralmente a pessoa que exerce essa função é aquela que possui certo poder diante dos demais devido à renda financeira que adquire e lhe dá possibilidades de aquisição de bens materiais utilizados por não indígenas.

Não só relacionado ao capital, a docência também está imbricada nos processos de luta pelos direitos indígenas, entre eles a terra. Esta luta é perpassada por reivindicações, interlocuções e negociações com a sociedade nacional, e isso requer o domínio da Língua Portuguesa, bem como o conhecimento da legislação que rege assuntos relacionados a esses povos. Maher destaca que:

> O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. É comum ver o professor indígena liderando discussões e negociações envolvendo, por exemplo, a posse e a segurança do território de seu povo ou os problemas de saúde que acometem sua comunidade. (MAHER, 2006, p. 26-27)

De certo modo, em alguns povos o professor indígena torna-se um tipo de liderança que influencia algumas questões relacionadas à sua comunidade, e isto geralmente não é assumido por mulheres, por possivelmente gerar uma inversão nos papéis e valores sociais. A predominância do homem no magistério foi vista entre os *Ikólóéhj* da Aldeia Igarapé Lourdes, contudo, sabe-se que em outras aldeias desse mesmo povo há mulheres trabalhando nessa função.

2.2 A Criança Gavião, a Educação e a Instituição Escolar

Os cuidados com a criança começam antes mesmo de seu nascimento e são fortemente influenciados pelo comportamento dos pais. Geralmente nas sociedades indígenas, antes e após o parto, os pais se resguardam de determinados alimentos, se privam de alguns tipos de trabalho, em especial os mais pesados, a fim de garantir o bem-estar do recém-nascido e da mãe. Para Melià, o parto tem um ritual próprio, visto que “as pessoas implicadas nele normalmente vão ter muita influência na educação da criança, seja quem recebe a criança nas suas mãos, seja quem corta o cordão umbilical, seja quem dá o primeiro banho, seja quem impõe o nome” (1979, p. 18).

Entre os *Ikólóéhj* da Aldeia Igarapé Lourdes, muitas mudanças ocorreram após o contato com o não indígena e, principalmente, com o cristianismo. A partir das conversas e entrevistas realizadas com os colaboradores da pesquisa, foi possível constatar que as crenças que sustentavam os cuidados específicos com a gestação e nascimento do bebê foram alteradas e esses procedimentos modificados, tornando-se semelhantes aos da sociedade ocidental, inclusive os procedimentos de parto.

A gestação e parto das crianças *Ikólóéhj* desta Aldeia assemelhava-se aos de mulheres de sociedades não indígenas. A gestante da comunidade recebia

acompanhamento médico da rede pública de saúde e contava com o apoio da equipe da Secretária de Saúde Indígena (SESAI), em Ji-Paraná-RO, que, frequentemente, atendia a comunidade no Posto de Saúde localizado na própria Aldeia.

As mudanças ocorridas nos hábitos alimentares do Povo Gavião são reflexos das modificações relacionadas à sua cosmologia que, a partir das relações de contato com a sociedade não indígena, passou a se respaldar também em outros elementos. A alimentação deixou de ser permeada pela visão mítica para muitas famílias da comunidade, o que não significava que tivessem abandonado suas práticas de caça e pesca. A utilização de produtos industrializados não substituiu seu modo tradicional de subsistência.

Conforme visto no período de coleta dos dados, diversos homens da Aldeia Igarapé Lourdes saíam para caçar e, certa vez, voltaram com algumas aves. A pesca também era muito praticada, visto que na Aldeia há o Igarapé Lourdes e fica situada próximo ao Rio Machado. Foi observado que algumas famílias acampavam em lugares específicos às margens do Rio e passavam dias pescando. Essa atividade tem sua iniciação ainda quando os membros da comunidade são crianças. Além disso, as meninas e meninos da Aldeia tinham o hábito de ir ao Igarapé onde pescavam pequenos peixes que já serviam de alimento em suas casas.

Para os *Ikólóéhj*, uma das maneiras de cuidar para que o corpo ficasse belo era a utilização de pinturas corporais. Braços, tronco e rosto eram os espaços onde se realizavam desenhos elaborados a partir de características físicas de alguns animais como o Jabuti e o Tatu. Apesar da prática da pintura servir para a beleza do corpo, ela não era realizada com muita frequência, limitando-se aos momentos de festas realizadas esporadicamente na Aldeia.

Neste contexto, a educação indígena não se limita à transmissão de conhecimentos, técnicas e valores. Tassinari (2007) afirma que essa educação exige que o corpo seja produzido adequadamente para que possa receber os conhecimentos aprendidos, visto que esses saberes ali ficam armazenados. Cabe ressaltar que, no caso dos *Ikólóéhj*, essa produção ou construção do corpo se dava por meio de uma alimentação adequada, ornamentação e técnicas corporais. Nesse contexto, a criança indígena é permeada por cuidados desde o nascimento até sua constituição enquanto sujeito adulto no que se refere à sua formação espiritual e física.

Além disso, a criança não era isenta do acesso aos conhecimentos referentes a entidades cósmicas ou sobrenaturais, eles também faziam parte da sua formação enquanto sujeito participante do cotidiano na comunidade. Contudo, na Aldeia Igarapé Lourdes, a relação das crianças com o sobrenatural foi modificada. De acordo com os relatos, não havia mais a presença de pajés e, por isso, rituais e várias festas também se tornaram extintas, o que afetava diretamente o aprendizado espiritual das crianças. A disseminação da fé cristã em meio a esse povo, em parceria com o intenso contato que passaram a ter com a sociedade urbana da região, influenciou a conversão e interrupção do surgimento de pajés na comunidade, além do abandono de práticas como a dança, o consumo da

chicha azeda e a crença em espíritos, como o dos rios – os *goihanei*.

No lugar dos rituais tradicionais, o que se tinha na Aldeia era o templo evangélico construído com madeira, sem janelas, cobertura de telhas, alguns bancos também de madeira e sem encosto, para ser utilizado pelas famílias que frequentavam o lugar. Crianças e adolescentes eram separados dos adultos para receber um estudo bíblico diferenciado, prática comum entre as comunidades evangélicas das sociedades não indígenas e que, possivelmente, tenham aprendido com algum missionário ou pastor.

Tal separação por grupos pode ser considerada como uma demonstração de reconhecimento e preocupação com a formação espiritual dos pequenos, uma maneira para que aprendam sobre Deus, o Criador – *Gorá* –, de uma forma específica, com uma metodologia voltada para elas.

Durante o trabalho de campo foi possível notar que os *Ikólóéhj* também permitiam que suas crianças explorassem os espaços da Aldeia com liberdade, desenvolvendo suas brincadeiras, suas relações e aprendizado com seus pares. Um trecho do caderno de campo descreve uma situação em que um grupo de meninos brincava pelo pátio da Aldeia.

> Neste momento avistei meninos que caçavam insetos. Um com "düj düj"[83], outro com algo parecido a um pedaço de cano ou talvez bambu em que colocava a boca em uma extremidade e assoprava um espinho. O clima abafado e os mosquitos perturbadores não impediam que os caçadores de insetos adentrassem o mato alto da Aldeia para a captura dos bichinhos. Ora o "düj düj" era apontado para borboletas, ora para alguma folha com inseto. Iam pra lá e pra cá em busca dos bichinhos por muito tempo. (RODRIGUES, 2014, p. 65-66)

No caso, não havia nenhum adulto no grupo ou perto dele, nem mesmo alguma mãe vigilante em cuidado das crianças menores, que aparentavam ter seis ou sete anos de idade. Na situação da caça, o grupo com quatro ou cinco meninos circulavam em vários espaços. Rodeavam as casas, iam à margem do Igarapé, sempre pelo mato alto das laterais do pátio da Aldeia. A captura dos insetos foi diária e realizada apenas pelos meninos.

Outra ocupação das crianças, inclusive meninas, referia-se à pesca no Igarapé Lourdes. O início da redução das chuvas nos meses de abril e maio facilitava essa atividade. Diariamente meninas e meninos desciam ao Igarapé para, além de brincar, prover parte ou toda a refeição do dia, principalmente no fim da tarde. No período da coleta de dados foram vistas com maior frequência duas meninas de aproximadamente dez e onze anos de idade que, algumas vezes, eram acompanhadas por crianças menores.

Nas festas, as crianças participavam da dança tradicional, faziam pinturas corporais e aprendiam seu significado, bem como, ouviam histórias sobre o povo contadas pelos mais velhos. Este ver, ouvir, provar, sentir e conhecer o universo do Povo Gavião consistia em momentos nos quais os pequenos aprendiam e também construíam sentido para a cultura da qual faziam parte. A partir de

83 Brinquedo utilizado por meninos para caçar insetos. Espécie de atiradeira feita com pedaço de bambu, possuía dois furos seguidos onde eram encaixadas as pontas de uma lasca da mesma planta. Colocava-se um espinho ou pedrinha dentro e atirava no alvo/inseto. A pronúncia da grafia se parece com "dêi dêi".

Corsaro (2011), compreende-se que em tais situações as crianças não apenas apropriam-se ou internalizam os elementos culturais de sua sociedade, mas, com sua participação, são capazes de interpretar e reinventar novas culturas.

Nesta perspectiva, as crianças indígenas, de um modo geral, vivem em contextos onde os conhecimentos necessários para sua formação emergem de uma maneira muito natural e sua relação com esse meio e sujeitos que dele fazem parte é de troca de saberes e experiências em que são respeitadas como participantes ativas na sociedade a que pertencem, possuidoras de sabedorias infantis não menores ou inferiores, mas apenas diferentes daquelas que os adultos acreditam possuir.

Melià (1979), sem especificar uma etnia, expõe que em certo momento da vida a criança passa a imitar o adulto em seu trabalho e demais atividades por meio do jogo. Para o autor, a criança das sociedades indígenas "aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho [...]" (MELIÀ, 1979, p. 14). O pesquisador ressalta ainda que as crianças indígenas desde cedo brincam utilizando como brinquedo imitações dos instrumentos de trabalho dos adultos.

Entre as crianças *Ikólóéhj* não havia muitas diferenças. Utilizavam brinquedos que imitavam instrumentos de trabalho, bem como, aqueles que seriam aproveitados apenas durante as brincadeiras. Os meninos brincavam com arco e flecha, "espingarda" confeccionada com madeira, carrinho de plástico, estilingue, bola de gude, pipa e *düj düj*. Em relação às meninas, já não havia muitas opções. Elas se divertiam com bonecas industrializadas, brincavam de cozinhar ou transformavam em brincadeira o trabalho que deviam fazer. Existia momentos em que as brincadeiras permitiam a interação das meninas e meninos como a natação, pega pega, futebol e vôlei. Essas brincadeiras envolviam disputa e não eram organizadas por sexo dos participantes.

Deste modo, é possível afirmar que a educação da criança de sociedades nativas, até pouco tempo, era exclusivamente responsabilidade dos pais, mais velhos e de si mesma. Para que acontecesse, bastava dos sujeitos o interesse e a necessidade de ensinar ou aprender algo. Contudo, o contato com a sociedade nacional levou às comunidades a inserção de uma instituição que deu um novo formato à educação – a escola.

Para o Povo Gavião, a educação escolar iniciou-se na década de 1960, quando missionários da MNTB iniciaram o trabalho de evangelização. Tal trabalho implicava também na alfabetização dos indígenas daquela comunidade, isso representa o princípio da educação escolar na Aldeia. Ainda que a educação escolar já tenha percorrido algumas décadas de existência na história do Povo Gavião, a formação específica de professores indígenas para atuar nela é recente. Assim, o papel da escola na Aldeia vem passando por processo de mudança, atrelado à questão cultural deles.

A respeito da educação escolar indígena, Tassinari (2001), ao discorrer sobre a temática, considera que a escola não pode ser ponderada como algo alheio ao grupo, tampouco completamente indígena, mas, como um espaço de "fronteira"

onde há o contato e interação entre as populações. Lugar onde “conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (TASSINARI, 2001, p. 68). Os relatos dos professores acerca dessa instituição e sua relevância para a comunidade da Aldeia Igarapé Lourdes corroboram as proposições de Tassinari.

> É importante que a criança frequente a escola porque ela está nos ajudando. Antigamente o índio andava sem roupas, hoje não é mais assim, estamos acostumados com os costumes de vocês, dos não indígenas. Não vivemos mais no mato, vivemos como vocês. A escola também ensina a língua de vocês e a língua materna. É importante o aluno aprender a língua de vocês porque não tem como viver como antigamente, nós precisamos aprender a Língua Portuguesa. [...] A criança está crescendo no meio da mudança da cultura, do contato com o branco não indígena, por isso tem que conhecer um pouquinho da cultura dele. Não pode esquecer a cultura Gavião, tem que aprender todos os dois. O aluno precisa conhecer a cultura do branco para um dia defender o que é dele, quando alguma coisa estiver errada para o índio, se ele não for sabido, souber falar e conhecer as coisas do branco, não vai defender o que é dele. A escola ajuda nisso também. (RODRIGUES, 2014, p.88)

Assim, é na escola que a criança estuda a cultura do “branco”, que se torna “sabido” e aprende a falar da maneira que é necessária para defender o que pertence a seu Povo. Se é na escola que a criança tem acesso a tais conhecimentos, então o professor é responsável por levá-los a ela. Diante disso, conforme a proposta do Magistério Indígena Projeto Açaí II, a formação docente é uma das vias em que o educador indígena tem acesso aos “bens culturais da sociedade nacional”, que serão posteriormente repassados aos alunos das escolas nas aldeias.

> Hoje a gente sabe que está incluído na cultura não indígena e em sua sociedade, por isso, é importante a criança aprender a ler, escrever e falar a Língua Portuguesa para se comunicar e ter cuidado com algumas coisas – leis – que os brancos inventam. Estamos cercados, limitados em nossa terra, diferente de antigamente, que era sem limite. Em todos os lados existem brancos cercando a gente. Então tem que aprender mesmo. Por isso é importante a criança Gavião frequentar a escola. (RODRIGUES, 2014, p.89)

A escola na Aldeia Igarapé Lourdes era o lugar onde a criança aprende o que é tradicional e o que é do outro – do não indígena. Ambos os conhecimentos são essenciais para a sobrevivência da comunidade e, no espaço escolar, eles são repensados e reconstruídos para serem utilizados de variadas maneiras, conforme as necessidades do grupo.

É certo que, conforme já foi argumentado até aqui, para aprender a ser criança indígena ela não necessita entrar na escola, visto que aprende com seus pares – adultos e/ou crianças – os conhecimentos sobre seu povo. Entretanto, os saberes escolares carecem de espaço, tempo e formação específica para

serem difundidos e (re) construídos. Portanto, a formação do professor indígena de forma diferenciada é condição primordial para possibilitar uma educação intercultural, bilíngüe, diferenciada e autônoma.

Sobre a questão escolar, Tassinari (2009) utiliza, a título de ilustração, sociedades indígenas para defender a existência de escolas em contextos não "escolarizados" em que a liberdade e autonomia que as crianças desfrutam possibilitam "situações específicas de interação e aprendizagem" (TASSINARI, 2009, p. 9). Quando podem percorrer os diferentes espaços da aldeia, quando ensinam aos mais novos habilidades como nadar, pescar ou lavar a roupa, estão proporcionando situações de aprendizagem, elas são não apenas aquelas que aprendem com seus professores, mas também aquelas que ensinam seus pares.

A Escola *Xinepuabah*, era mais um espaço de trocas e, portanto, de aprendizado entre alunos e professores. Contudo, mesmo com o objetivo de ser diferenciada, levava às crianças um formato muito similar das instituições escolares da sociedade ocidental.

> As crianças, que em outros momentos estão brincando no rio, agora estão enfileiradas, em mesas individuais feitas para o tamanho de um adulto. No quadro havia o nome dos dias da semana em letra de fôrma maiúscula e em língua portuguesa. A sala pequena, apertada e apenas com uma janela, comportava naquele momento treze (13) crianças, seis meninos e sete meninas. Havia muitas carteiras vazias ocupando espaço na pequena sala. Nas paredes, já com uma velha tinta branca, não havia cartazes além de números de 0 a 11 dispostos em ordem crescente. Devido à falta de mais salas, no dia em que os professores não indígenas estavam trabalhando na escola com as turmas de 6º ao 9º anos, os professores indígenas trabalhavam com uma carga horária reduzida com as crianças do 1º ao 5º anos. (RODRIGUES, 2014, p.90)

O espaço físico e sua organização não se diferenciavam em muitos aspectos. Os alunos eram organizados em fila ou um ao lado do outro. Na sala de 1º e 2º anos, onde as crianças eram menores, a mobília era inadequada por ser grande para elas. No entanto, apesar desses problemas, os professores conseguiam realizar seus trabalhos adaptando os recursos possíveis para a realidade.

Os colaboradores da pesquisa relataram como devia ser o comportamento do aluno em sala de aula:

> O aluno tem que prestar atenção na sala de aula, na hora que ele fica na sala né, aí, pra ele aprender a ler, a leitura da letra no dia que o professor passa leitura né, aí ele tem que prestar atenção. Aquela criança que não presta atenção ele não vai conhecer alguma coisa lá na sala de aula. Algum faz assim também na minha sala de aula né, outro brinca, outro sai. Acompanha né, quando na hora que eu vou fazer a leitura outro acompanha ai outro sai, outro brinca, assim. Eu não brigo, só converso. Conversar né "não pode fazer isso, assim não é pra aprender não" eu falo pra ele. Aí fica quietinho lá, aí outro não quer estudar também né aí eu vou só dar folha pra ele desenhar lá. (RODRIGUES, 2014, p.91)

A criança, que antes compartilhava com os adultos os mesmos espaços e

atividades, e assim, era educada, desde o fim do século XIX encontra-se em tendência progressiva de ser separada do universo dos adultos. Sua nova posição na sociedade consiste também na assiduidade em uma instituição que se responsabiliza por sua aprendizagem escolar e seu cuidado. De acordo com Pereira e Souza "começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial" (1998, p. 37).

Nesse contexto, a instituição que deveria ser espaço privilegiado de construção do saber por parte das crianças – agora vistas como sujeitos capazes de dialogar –, se torna um local para a formação de "gueto da infância", cuja falta de um interlocutor adulto a condena a um monólogo constante. (PEREIRA e SOUZA, 1998). Contudo, a efetivação dessas instituições representa um fator de extrema relevância no que se refere à construção moderna da ideia de infância. Sarmento (2008) afirma que criança e adulto se (re) inventam a partir da escola moderna.

Apesar de os autores aqui utilizados não tratarem especificamente da criança indígena, seus estudos são pertinentes por revelarem o modo como a instituição escolar passa a ocupar espaços na vida das crianças, sejam indígenas ou não. Mesmo tendo a finalidade de levar aos educandos conhecimentos também referentes à sua própria cultura, por um lado ela os separa por algumas horas da família, dos mais velhos e das atividades rotineiras tradicionais, mas, por outro lado ela agora é assumida como algo da comunidade – uma escola indígena.

Entretanto, não é o fato da escola estar na Aldeia que a torna indígena. O que faz seu diferencial são também as suas metas, seus princípios, sua metodologia, seu lugar no contexto social e cultural do Povo Gavião. Esses aspectos são fundamentalmente constituídos pela comunidade, educandos e professores que precisam de uma formação inicial e continuada que trate de atender as especificidades desta escola, inclusive que compreenda a criança e sua infância como temas extremamente relevantes para o debate.

METODOLOGIA

O Povo *Ikólóéhj*, assim como outros povos indígenas, possui características tão singulares que não seria possível adotar outro tipo de metodologia que não fosse de cunho qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen, este tipo de abordagem metodológica "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Diante do contexto, a etnografia foi o que deu subsídios para que a pesquisa se desenvolvesse de maneira que aproveitasse as possibilidades de exploração e compreensão no que tange ao ser criança entre os *Ikólóéhj*. Ainda que à coleta de dados tenha sido direcionado um curto espaço de tempo, houve a apropriação e utilização da descrição, um dos instrumentos deste tipo de pesquisa. Assim,

os fatos observados e vivenciados na Aldeia Igarapé Lourdes foram diariamente descritos em um caderno de campo. Sobre a etnografia, para Geertz,

> O ponto a enfocar agora é somente que **a etnografia é uma descrição densa.** O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2011, p. 7 – grifos nossos)

A ausência desta "descrição densa" certamente dificulta a interpretação dos dados que geralmente não estão explícitos, mas estão nas entrelinhas de uma fala, numa expressão, num gesto. Geertz argumenta que, ao anotar ou inscrever todo o cenário à sua volta, o pesquisador o "[...] transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente" (GEERTZ, 2011, p. 14).

Outra faceta da coleta de dados refere-se às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores indígenas da Aldeia Igarapé Lourdes. Todos homens, com idade superior a vinte e cinco (25) anos. Márcio Mago Gavião e Adão Abapéh Gavião, alunos do Magistério Indígena Projeto Açaí II, José Palahv Gavião e Daniel Cegue Ahv Gavião acadêmicos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Todas as entrevistas realizadas foram transcritas, lidas pelo entrevistado, com possibilidade de alteração e, em seguida, um termo de autorização específico dos dados foi assinado por cada entrevistado. Os colaboradores da pesquisa também permitiram a utilização dos nomes reais de cada um.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Verificou-se com a pesquisa que os meninos e meninas da Aldeia Igarapé Lourdes têm liberdade para explorar diversos espaços para caçar insetos, realizar suas brincadeiras ou pescar. Sempre acompanhados com outras crianças de mais idade ou não, trocam experiências, ensinam e aprendem. Essas relações de aprendizagem também acontecem em festas realizadas na Aldeia, como no Dia do Índio.

Os *Xíxìhra Ikólóéhj* foram descritos pelos professores entrevistados como crianças que possuem liberdade para viver nessa cultura que está sempre em movimento, num misto de saberes que são próprios do Povo Gavião com outros que dizem respeito a uma maneira diferente de viver. Diante desta liberdade que os pequenos possuem é que constituem suas culturas de pares. Constroem conhecimentos que levarão para a vida toda a partir das experiências que vivem com as outras crianças que fazem parte do seu grupo.

Deste modo, é possível afirmar que aquelas crianças, além de constituir uma categoria criada pela sociedade abrangente – a infância – são sujeitos que apren-

dem a cultura posta em seu grupo, mas que também a transformam, recriam, ressignificam, dão novos sentidos a tudo produzindo novas culturas.

Contudo, as culturas infantis da Aldeia Igarapé Lourdes têm sido influenciadas intensamente pela presença dos saberes não indígenas apresentados pela instituição escolar. Configurando novas formas de compreender o mundo, o outro a as culturas produzidas pelo seu próprio povo. Se por um lado, a escola é fundamental para o trabalho com os conhecimentos que contribuem nas relações com a sociedade não indígena, por outro, ela aprisiona as crianças com paredes e mobílias na dependência de um interlocutor adulto, restringindo a infância à um monólogo constante.

A escola na aldeia pode constituir-se como espaço de aprisionamento de corpos e formas de pensar daquelas crianças, mas, também tem a possibilidade de tornar-se um lugar privilegiado para a construção de novos conhecimentos que forneçam às pessoas que ali convivem – adultos e crianças – oportunidades de pensar e agir criticamente na luta pela construção de uma sociedade melhor para todos.

Mesmo que a escola tenha o formato daquelas encontradas em sociedades não indígenas, incluindo as mesmas precariedades, os profissionais que lá atuavam procuravam torná-la de fato da comunidade, abordando conteúdos daquele povo e ressignificando as metodologias.

Deste modo, a partir da significação que os colaboradores demonstraram atribuir à escola, é possível inferir que a formação docente indígena contribui para que as práticas de ensino construídas nos espaços da educação escolar indígena sejam de fato diferenciadas, atendendo as demandas das crianças e da comunidade. Tornando a escola um lugar de problematização das suas próprias condições na sociedade.

A partir das análises realizadas, constatou-se que a escola era entendida pelos professores indígenas como um espaço onde a criança poderia aprender o que era tradicional e o que era do não índio, passando a ser mais um espaço de troca e de aprendizado de conhecimentos que servirão para ajudar o Povo Gavião garantir seus direitos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

CARDOZO, Ivaneide Bandeira; JÚNIOR, Israel Correa Vale. (orgs.). **Diagnóstico etnoambiental participativo, etnozoneamento e plano de gestão Terra Indígena Igarapé Lourdes.** Porto Velho - RO: Kanindé, 2012.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva Macedo. (orgs). **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p. 117-149.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 3-21.

RODRIGUES, Laudinéa de Souza. ***Xíxìhra Ikólóéhj*: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas Gavião. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

MAHER, Terezinha. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação IContinuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINDLIN, Betty. **Couro dos espíritos:** namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia. São Paulo: Editora SENAC; Editora Terceiro Nome, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 25-42.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana. Kawal Leal. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. – 2, ed. – São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, nº 13, ano 7, p. 11-25, out. 2007.

_____. **Múltiplas infâncias:** o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a Escola. 33º Encontro Anual da Anpocs. GT 16: do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. 26 a 30 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229.

A ESCOLA SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS

Fabiane de Oliveira Cordeiro
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
fafacordeiro@hotmail.com

Este trabalho é parte das reflexões originadas da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Os sentidos e significados da função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada[84]”. Teve como objetivo identificar os sentidos e significados da função social da escola sobre os diferentes olhares: a criança, a família e a escola, nesse texto recortado especificamente sobre a ótica da criança.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo e o método de análise usado é materialismo histórico dialético. Os dados da pesquisa se sustentam em três escolas, sendo uma pública municipal, uma pública estadual e uma privada do município de Goiânia, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, idade entre 6 e 7 anos. A definição por essa turma surgiu por intuir-se estar mais latente as expectativas dos pais, das crianças e da escola nesse período.

Não houve um critério específico para seleção das crianças. A partir da disponibilidade dos pais em participarem da pesquisa, automaticamente essas crianças foram as que participaram da pesquisa. Foram contatados vários pais, porém, apenas 5 (cinco) das escolas públicas e 6 (seis) das escolas privadas consentiram em participar.

A coleta dos dados com as crianças se deu a partir de desenhos e rodas de conversa, a fim de compreender o que pensavam sobre a família e escola. Este processo partiu dos seguintes encaminhamentos: a) um encontro para que as crianças conhecessem a pesquisadora. Este primeiro encontro teve um caráter mais lúdico e informativo; b) uma sessão de desenhos sobre o tema; c) uma roda de conversa com todas as crianças sobre os desenhos.

Para que fosse possível essa atividade, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade e tanto as crianças, quanto os pais assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento conforme estabelecido em pesquisas com menores de idade. Inclusive destaca-se que uma criança do grupo da rede privada, mesmo sendo autorizada pela família, não teve interesse em participar da pesquisa. Nesse caso, foi respeitado o desejo da criança e garantiu-se a sua condição como sujeito de direito e ator social.

Usar o desenho na pesquisa foi pensado por ser um recurso bem familiar para

84 Trabalho vinculado à Linha de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Infância (GEPCEI), da PUC Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

a criança, em que há a possibilidade de expressar ideias e sentimentos, como disparador da conversa, um facilitador do diálogo. Pires (2007, p. 136), afirma que o "o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança". Falar sobre o desenho, proporcionando um momento diálogo, é outro recurso metodológico que ajuda as crianças a sentirem-se à vontade com o pesquisador.

Todas essas atividades foram guiadas por um roteiro que teve como objetivo a compreensão do sentido atribuídos pelas crianças à instituição escolar. As crianças tiveram a oportunidade de expor os sentidos e significados referentes ao tema proposto. Da mesma forma, durante os momentos de encontros com o grupo, surgiam questões interessantes entre as crianças como questionamentos entre elas, muitas vezes divergentes. Todos os encontros foram filmados e gravados em áudio para facilitar a transcrição para a análise.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E REFERENCIAIS DE ANÁLISE

O presente trabalho parte do pressuposto que considera a criança como ator social. Neste sentido, considera "não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças" (CORSARO, 1997, p.98). Outrossim, considera a Sociologia da Infância[85] como um campo teórico que toma a criança como atores sociais e a infância como categoria geracional.

O ponto de partida para esse debate toma como princípio a compreensão de que não existe uma única concepção de infância e criança, mas, "a ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos." (PROUT,2010, p. 735) Estas concepções são constituídas em diferentes contextos culturais e sociais. Como reafirma Siqueira (2011), não existe uma única concepção de criança, existem *crianças*, no plural, uma vez que cada sujeito se constitui – e assim a sua história - num tempo humano, político, econômico, social e cultural determinado, constituindo-se como construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea.

Desse modo, afirma Siqueira (2011, p. 186, grifo do autor):

> [...] a **infância é**, de fato, uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico e **a criança é**, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.

Corroborando com essas concepções, Sarmento (2008, p.22) salienta que "a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos

85 Campo de estudo da Sociologia que defende as categorias infância e criança como construções históricas, sociais, culturais e suas mediações com outras como geração, raça, etnia, classe etc. Para saber mais, ver Sarmento e Gouvea (2008).

de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída." Portanto, a Sociologia da Infância defende uma concepção que vem se afirmando e se se constituindo nos dias de hoje. Trata de ver a criança como protagonista de sua própria história com capacidade de produzir culturas específicas e sentidos pessoais para a sua existência.

Entende-se que a concepção de criança e infância é sempre vista e constituída pela ótica do adulto e, portanto, sofre alterações de acordo com o contexto histórico que ela vive. Nesse contexto, Sarmento (2011, p.586), diz que construção social da criança na modernidade é baseado de quatro eixo estruturantes:

> - A escola pública, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência;
> -A família nuclear, cujo tipo de constituição dominou e progressivamente tendeu a substituir outras formas de agrupamento familiar -o clã, a família alargada, a família poligâmica, etc. –assumindo-se como o modelo idealizado do lugar de vinculação e pertença afectiva da criança;
> -A construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a "criança normal", veiculantes de uma reflexividade institucional e associados a um conjunto de prescrições, de natureza médica, psicológica, pedagógica ecomportamental, tendo sido especialmente relevante a Psicologia do Desenvolvimento, e a ideia que transporta da criança como ser biopsicológico
> em processo de maturação e crescimento;
> - A administração simbólica, com a definição, implícita e explícita, de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (com codificação progressiva, desde as primeiras declarações sobre os direitos das crianças à actual legislação decorrente da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989).

Para Ariés (1983), a escola passou a fazer parte da vida das crianças a partir do momento em que ela deixou de ser considerada "adulto em miniatura" e começou a ser reconhecida com um ser distinto que necessitava de ser educado e disciplinado. A aprendizagem que acontecia na vivência com os adultos, agora teria um espaço específico: os colégios, a escola. As escolas eram instituições fechadas que isolavam as crianças com o objetivo "de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos." (ARIÈS, 1983, p. 107)

Até esse momento a escola preocupava-se com a aprendizagem dos princípios morais e comportamentais e como "proteger os estudantes das tentações da vida leiga" (ARIÈS, 1983, p. 111). Entre os séculos XVIII e XIX a família começa a preocupar-se com o a educação formal da criança (higiene, cuidados com o corpo, bons modos, educação moral) e transfere para a escola a função da educação em nome do Estado. A escola ocupa-se com a moralização da criança por meio de uma disciplina autoritária.

Segundo Souza (2013, p.30), "embora a escola exista comprovadamente como um órgão descompromissado com os interesses sociais, tem sua história narrada a partir do momento em que foi institucionalizada e cooptada para servir

aos interesses da nova organização social – o capitalismo."

Moreira & Vasconcelos (2003, p.169 apud ANDRADE, 2010) destaca que com o desenvolvimento do capitalismo consolida-se a separação entre as esferas pública e privada, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e das relações de produção. Enquanto isso, a família se responsabiliza pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência. Nesse panorama "a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado." (RIZZINI 2008, p. 23 apud SIQUEIRA, 2011, p.64).

Diante disso, a escola "não pode dar às crianças uma educação que não tenha relação com as realidades sociais." (CHARLOT, 2003, p.220). A partir desse contexto a escola carrega em suas funções a preservação e a transformação de valores e conhecimentos, a formação da personalidade, a reprodução da cultura, a socialização e atualização do saber. A escola assume o lugar social no qual as crianças se apropriam dos saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade. A tarefa da escola é, no olhar da criança, aquilo que foi instituído 'ajudar a criança torna-se adulto'. Assim, tornar-se adulto é conquistar o mundo letrado, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Para você, para que serve a Escola?

Crianças da Rede Pública Municipal	Crianças da Rede Pública Estadual	Crianças da Rede Privada
Sara: Aprender Sara: É aprender a ler e... Alex Daniel: escrever Yasmim: Pra aprender a ler, escrever e escrever cursiva. E aprender a se comportar. Sara: Que ela é muito boa que ela faz a gente aprender a ler e escrever cursivo também. A aprender a escrever o nome completo.	Crianças: Pra estudar Layane: Pra aprender a ler Isadora: Porque a gente tem que fazer a tarefa pra gente crescer, estudar, presta atenção muito bem na professora.	Laura: Pra aprender matemática. Carlos Eduardo: pra aprender. Eu vou estudar até ir pra faculdade. Laura:... pra tirar nota boa A pro ensina português, ciências, história, geografia e matemática.

Fonte: Dados coletados na pesquisa a partir atividades de roda de conversa com as crianças (2017).

Os dados da pesquisa permitem compreender que a escola tem a função predominante de ensinar, de adquirir o conhecimento. As falas das crianças expressam que os objetivos da rede municipal de educação dão uma ênfase maior na aquisição da leitura e escrita.

De acordo com Sacristán (2005, p. 182),

> as práticas de leitura e escrita nas escolas adquirem formas e um significado especial; por isso socializam o leitor-aluno de uma forma singular. As modalidades de ler e escrever nas salas de aula se constituem em modos de ter acesso à cultura e em modos de ser pessoa.

Para Irleand (2007, p.204), “uma hipótese a ser considerada é a de que ler e escrever são atividades que simbolizam o se tornar grande”. Nesse sentido, as falas das crianças da rede pública expressam uma visão pragmática de que a importância da escola encontra-se vinculada ao ato de ‘aprender a ler e escrever’. Isso significa que proporcionar o acesso à cultura pode estar fortemente carregado da cobrança social, pois elas estão no 1 ano do ensino fundamental e esse é considerado o *lócus* da alfabetização.

Para a rede privada a escola é um lugar para aprender com ênfase em objetivos, tais como: nota, ir pra faculdade ou ficar inteligente. Nessa fala é importante considerar que as crianças constroem suas representações sociais a partir da noção de reprodução intepretativa[86].

A divergência de ‘olhar’ que a ‘escola apresenta para as crianças da rede municipal ou privada permitem compreender que a criança assimila e constrói sua concepção de escola a partir “de modelos vigentes na sociedade” (CHARLOT, 2003, p.56) e o seu contato varia de acordo com o meio social a que pertence. Nesse sentido, considerando a sua classe social, a criança apresenta “concepções diferentes da vida, do trabalho, das relações humanas, etc” (CHARLOT, 2003, p.57) e também de importância da educação na sua vida.

As crianças apresentam uma concepção de escola voltada para um aprendizado mais sistematizado e com objetivo de “preparar o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho (CHARLOT, 2003, p.71). Tomam a escola como espaço de *“aprender pra chegar na faculdade”*(Quadro 1, Carlos Eduardo, rede privada), *“pra tirar nota boa”* (Quadro 1, Laura, rede privada), confirmando o que Luckesi (1994) diz que, para a sociedade, o objetivo da educação escolar consiste em organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

A escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela promessa de inserção socioprofissional. As falas das crianças reafirmam essa visão:

Quadro 2: Para você, para que serve a Escola?

Crianças da Rede Pública Municipal	Crianças da Rede Pública Estadual	Crianças da Rede Privada
Yasmim: A minha mãe fala que é importante pra nos arrumar serviço, ela que nos ensina a ler e escrever.	Emivaldo: Praaa, se formar. Isadora: Vai ser adulto. Caio: E pra ser alguém na vida também. Layane: Pra trabalhar e ver as coisas.	Laura: Pra você passar e ser muito inteligente. Davi: ela faz a gente ficar muito inteligente. Carlos Eduardo:...é ir pra faculdade.

Fonte: Dados coletados na pesquisa a partir atividades de roda de conversa com as crianças (2017).

86 Para Corsaro (2011, p.31) na reprodução interpretativa “as crianças 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”. Para ele, ao mesmo tempo que a criança é produto da cultura adulta, ela também, na sua relação com seus pares, produz a sua própria.

A partir dos dados apresentados constata-se que as crianças associam a escola a um espaço de transformação social, que proporcionará saberes e habilidades para alcançar um objetivo: "*se formar*" (Emivaldo - Quadro 2 - rede pública estadual), "*arrumar serviço*" (Yasmin - Quadro 2 - rede pública municipal), "*ser alguém na vida*" (Caio - Quadro 2 - rede pública estadual), *"ser adulto"* (Isadora – Quadro 2 – rede pública estadual.

Nessa perspectiva Sacristán (2005, p. 46) fala,

> Tornar-se adulto é ter o poder de dispor de um corpo mais desenvolvido, de falar, de escolher; Ter mais independência nas formas de viver, maior utilidade social, mais liberdade, mais saber, mais responsabilidade, etc.

Nesses termos, a escola assume ser um lugar necessário para se preparar para o mundo do trabalho, para tornar-se adulta e para a formação para a intervenção na vida pública, como constata Sarmento (2011, p. 588): "com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena".

Essa concepção hegemônica que legitima a escola como espaço que proporciona uma melhor perspectiva de vida profissional tem origem histórica. Com o começo do processo da industrialização e com os avanços científicos e tecnológicos, houve a necessidade de mão de obra qualificada. A educação dos filhos, que era responsabilidade integral da família passar a ser dividida com a escola. Nesse contexto a escola assume a educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes especificamente direcionados às exigências do capitalismo. Para Young (2007) o objetivo das escolas nas sociedades capitalistas é o de ensinar à classe trabalhadora qual o seu lugar.

Essa função é bem clara para as crianças da rede pública quando afirmam que a escola serve "*pra nos arrumar serviço*" (Yasmin - Quadro 2 - rede pública municipal) e "*pra trabalhar*" (Emivaldo - Quadro 2 - rede pública estadual). As duas falas reafirmam o papel de reprodutora que a escola assume no decorrer da história e que as crianças, confirmando que " as crianças transformam as informações advindas da realidade dos adultos para responder a preocupações próprias de seu mundo." (LOPES, 2008, p.118)

Na rede privada as crianças identificam a função da escola para além da formação profissional. Para elas, a escola lhes propicia a aprendizagem e legitima o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois serve "*pra ser muito inteligente*" (Laura - Quadro 2 - rede privada).

Esse contexto, nos remete ao pensamento de Perez (2012, p.13), quando argumenta que

> a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para as classes dominantes, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas populares, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e mobilidade social.

Nesse sentido, a escola reflete seu papel social de “reprodução dos saberes e dos saber-fazer exigidos pela divisão do trabalho” (HAECHT, 2008, p.34) e indica o papel de cada indivíduo conforme sua camada de origem.

Analisando as vozes das crianças entendemos que elas reproduzem as vozes dos adultos e dos seus pares, que se encontram “submetido ao mercado de trabalho regido pelas leis do sistema capitalista” (CHARLOT, 2013, p.61) e que vive um conflito social entre uma classe dominante e uma classe dominada (CHARLOT, 2013, p.57). Vivendo esse contexto familiar as crianças reproduzem as expectativas que são esperadas dela quando encaminhadas para a escola. Sendo assim, é impossível pensar a escola e a criança fora do seu contexto histórico.

Com a institucionalização da escola pública, a reorganização dos cuidados da família em torno da criança e a “institucionalização da criança”, desenha-se o “oficio de criança”, primordialmente concebido como “oficio de aluno” (SIROTA, 2001; PERRENOUD, 1995).

De acordo com Marchi (2010, p.190):

> os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos “processos de invenção” e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança.

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” se enquadrando nos papéis esperado para ela. Perrenoud (1995) argumenta que na escola a criança se ocupa de atividades que caracterizam um oficio (aprender as regras do jogo da escola: pintar, recortar, escrever, contar, desenhar, ler, jogar, estudar, comportar, etc.), pois nela ele “trabalha” (estuda) em uma atividade reconhecida universalmente, “ser aluno”, onde tem que se estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo, quanto competência. (SIROTA, 1993 apud MARCHI, 2010, p. 191).

Sendo assim, o papel do aluno é,

> assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado “currículo oculto” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular.(SIROTA, 1993, apud MARCHI, 2010, p. 191)

As crianças trouxeram a informação que é importante ir à escola. Questionadas sobre o porquê desta prerrogativa, elas argumentaram:

Quadro 3: Importância da escola

Rede pública municipal
Daniel: É importante, mas é chata porque a gente tem que ficar esperando a nossa vez

Fonte: Dados coletados na pesquisa a partir atividades de roda de conversa com as crianças (2017)

A fala de Daniel, exposta no quadro acima, traz uma tensão entre a importância da aprendizagem e o controle que a escola impõe, entre o "oficio de aluno" e o "oficio de criança". Controle da fala, controle do corpo, controle do horário, controle do tempo, normas disciplinadoras que formatam e ajustam a disciplina do corpo e da mente no ambiente escolar. Diante dessas normas, Sarmento (2011, p.588).) argumenta que

> a criança "morre", enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Desta forma, a escola torna-se desinteressante, "*chata*" (Daniel - Quadro 3) pois carrega uma postura tradicional e um modelo "formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora" (SARMENTO,2005, p.28) que inibe a participação das crianças e o exercício de autonomia. Nesse sentido, Sarmento (2000) afirma "que no desempenho do "oficio de aluno", as crianças são levadas a executar tarefas que não escolheram, que muitas vezes não lhes interessam e cujo sentido nem sempre compreendem", como bem explanou as crianças da pesquisa.

Perrenoud (1995), menciona que por "oficio de aluno" pode ser considerado o primeiro trabalho que a criança se submete pois, ao entrar na escola, ela se ocupa de atividades que podem ser caracterizadas como oficio, trabalho, um trabalho tão rotineiro como os outros, uma preparação para inserção social. Esse trabalho é um investimento das famílias para que os filhos conquistem o sucesso tanto escolar, quanto social. Nele as crianças, criam estratégias que permitem incorporar hábitos, disposições, padrões de comportamento, valores e formas que refletem no futuro. Futuro que tem como foco a conquista de um diploma. Para Charlot (2003, p. 253) o diploma significa a autenticação social do progresso cultural e "permite a inserção do indivíduo em certo lugar da sociedade" que geralmente tem como foco a ascensão social e como diz as se tornar "adulto".

A expectativa de que por meio da escola a criança adquirirá competências e habilidades que poderão proporcionar um futuro profissional e a sonhada ascensão social é também uma concepção trazida pelas crianças pesquisadas. Segundo Nascimento (2011,p. 33), "a geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura, e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno, até mesmo na educação infantil".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa indicam que, para a criança, a escola estabeleceu um pilar de socialização que centrado na função de prepará-las para aprender a ler e escrever com o objetivo de ser alguém na vida, ficar mais inteligente e chegar na faculdade. Apontam para o fortalecimento da cultura de "ofício do aluno" em detrimento do "ofício de criança", uma vez que entendem a escola como espaço de produção de pessoas para serem adultas. Isso ocorre graças ao processo histórico de constituição da escola que vem reafirmando-se em um modelo fabril industrial e que estabelece a aprendizagem com um trabalho pragmático. Também foi marcante a presença de uma cultura adultocêntrica trazida nas falas das crianças que associam a função social da escola como preparatória para o ingresso no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação,** v. 10, , p. 89-96, 2009.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação, Cortez São Paulo: Editora, 2013.

HAECHT, A. V. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. Tradução de Sandra. Loguercio. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.23-70.

IRELAND, V. E. (Coord.); CHARLOT, B.; GOMES, C.; GUSSO, D.; CARVALHO, L. C. R. de; FERNANDES, M; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. - **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, jun. 2007, 352 p.

LOPES, E. S. L. **Encontros intergeracionais e representação social:** o que as crianças pensam sobre velhos e velhice. Holambra: Editora Setembro, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHI, R. C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação** [on line] 2010, 23. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089009> ISSN 0871-9187. Acessado em 10 janeiro 2018.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PEREZ, M. C. A. **Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola,** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 11-25 jan./jun. 2012

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Ed., 1995

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. In: **Revista de Antropologia**, V. 50, nº 1. São Paulo: USP. 2007.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.729-750,set./dez. 2010**.**

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. Os Ofícios da Criança. In:Congresso Internacional – Os Mundos Sociais E Culturais Da Infância. **Atas.** v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SARMENTO, M. J.. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, nº 01, p.17-40, jan/jul.2005

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825. Acessado em: 15 abril 2018.

SIQUEIRA, R.M. **Do Silêncio ao Protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Disponível em: http://ppge.feufg.br/uploads/6/original_tese_Romilson_Martins_Siqueira.pdf?1335451613. Acesso em: 05/01/2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 101, p. 1287-1302, Dec. 2007.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Giselle Silva Machado de Vasconcelos
Prefeitura Municipal de Florianópolis
giselle.vasconcelos@prof.pmf.sc.gov.br

Mas Gi, eu falo e ela não me escuta, daí eu berro. (2004)
Não posso sair daqui ainda, tenho que comer tudo. (2006)
A Mari disse que não pode brincar comigo porque a mãe dela falou para a prof que não quer a gente junta. (2007)
Quer aprender a ser criança? Você vai ter que aprender a desobedecer! (2008)
Mas porque tem que só ficar fazendo atividade, atividade, atividade? (2009)
A gente tem que ficar paradinho todo o tempo. (2009)
Não sabes que não adianta falar? A gente é criança. (2014)

Estas frases[87] proferidas por meninas e meninos entre 3 a 6 anos, em diferentes momentos e espaços de educação infantil, revelam o quanto as relações travadas entre adultos e crianças nestes ambientes educativos ainda são constituídas a partir de um paradigma paternalista e patriarcal (Prout, 2010). Tal paradigma centra-se no poder do adulto sobre as crianças. E, apesar de compreender que as crianças, através das mais diversas estratégias, também exercem poder (Vasconcelos, 2008), é inegável a permanente imposição dos adultos frente as ações das crianças. Estas falas e tantas outras parecidas, impulsionaram a busca por desvelar as nuances do porquê o adultocentrismo permeia, ainda tão fortemente, estes espaços que predominantemente são ocupados por crianças. As vozes infantis suscitaram também o desejo de identificar as possíveis rupturas em relação a este princípio, que toma o adulto como sujeito legitimo para tomar decisões, no anseio de perspectivar ações pedagógicas que tomem "o descentramento do olhar do adulto como uma condição de percepção das crianças e inteligibilidade da infância" (Sarmento & Pinto, 1997, p.26) promovendo, desta forma, a participação infantil nos espaços de educação infantil.

Neste sentido buscou-se, através de uma pesquisa de doutorado, tecer reflexões sobre a dimensão praxiológica da pedagogia, de modo a identificar as metodologias da ação pedagógica que possam alimentar uma relação de equidade entre crianças e adultos. Ora, é sabido que a pedagogia, seja de uma diretriz mais conservadora ou mais progressista, tem como objetivo de sua existência a orientação de uma prática educativa. Diante desta assertiva, algumas outras questões se colocaram: Seria possível promover uma orientação participativa das crianças na educação infantil e simultaneamente estabelecer uma intencionalidade pedagógica? É possível conceber a criança como um ser humano biopsico-

87 Fazem parte do acervo de registros realizados por esta autora tanto em investigações acadêmicas quanto no exercício da sua profissão como coordenadora pedagógica da educação infantil da rede municipal de Florianópolis.

sociocultural que como todos os outros seres humanos tem direito de participar sobre as coisas que lhe dizem respeito, sem que isso signifique um *laisser-faire*[88] pedagógico? Tais questões se sustentam na ideia de que a participação infantil deve ser considerada como um processo político, e sendo assim, torna-se indispensável considerar as formas, os âmbitos, os sentidos e as orientações (convergentes e divergentes) do processo pedagógico como espaço participativo. Tomamos como premissa que a ação pedagógica participativa é sustentada pela imagem das crianças enquanto sujeitos de direitos:

> Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e acções comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças. (TOMÁS e FERNANDES, 2013, p.206)

Ao defender as estratégias pedagógicas como processo partilhado, o enredamento sobre a definição da problemática se assenta na ideia de que a intencionalidade pedagógica é vital para a discussão da participação das crianças nas ações/relações pedagógicas. E neste sentido partimos de alguns pressupostos teóricos conceituais: a) Conceito de criança como um ser humano com especificidades próprias, dotado de direitos e potente para participar e, um conceito da infância como um grupo geracional – que é histórico, cultural e social (Jenks, 1992; Sarmento, 2002; Prout, 2010; Corsaro 2009, Rocha, 2008); b) Conceito de ação docente na perspectiva de que não é neutra e tão pouco nasce de maneira espontânea no professor, mas se caracteriza como uma atividade construída historicamente, socialmente, num processo de instrução e formação humana no cotidiano de sua carreira profissional e de ação pedagógica como aquela que é intencional e orientadora de uma relação educativa, aí estão incluídos as proposições de espaço, materiais, experiências, os documentos orientadores e a documentação pedagógica (Freire, 2001; Tardif & Lessard 2005; Saviani 2007; Sacristán 2005; Charlot 2000, Snyders 1974, Kramer 2003); c) Conceito de participação compreendida como ação coletiva, no debate e confronto de opiniões, na busca de acordo num universo plural, através de um longo processo. Porém conjecturamos a participação como uma estratégia de redistribuição de poder, ou seja, não há participação se não houver uma relação horizontal sobre os sujeitos (Gonh 2001; Arnstein 1969; Demo 1999, Mendonça 1987).

METODOLOGIA: uma pesquisa com crianças

A pesquisa foi realizada em uma unidade de educação infantil pública do município de Florianópolis, tendo como sujeitos de pesquisa 23 crianças com idade

88 Laissez-faire é uma expressão francesa, nascida da crítica ao capitalismo e do liberalismo econômico, no qual pode ser tomada como falta de criticidade ou reflexão sobre a ação.

entre 5 anos e 5 anos e 11 meses, sendo 14 meninas e 9 meninos; 5 profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças (professora regente, professora de educação especial, professora de educação física e duas auxiliares de sala) e 2 profissionais da equipe pedagógica (diretora e supervisora).

O estudo seguiu as orientações metodológicas do âmbito das ciências sociais, das quais se propõem a romper a tradição positivista em relação as pesquisas com crianças. Nos assentamos especialmente nos contributos da sociologia da infância, tal como aponta Sirota (2001, p.11) ao questionar a concepção de infância durkheimiana ainda presente nas investigações: "trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo das ausências na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social". Nesta prerrogativa, a pesquisa fundamentou-se numa concepção de criança partícipe do mundo social numa perspectiva em que elas "são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social " (James e Prout,1990, p.8), e também signatárias de direitos.

Tomás e Fernandes (2011, p.3) ao tratarem sobre as questões conceituais, metodológicas e ética na investigação com as crianças afirmam que tais metodologias exige "o questionamento e reflexão acerca dos modos de compreensão e apreensão do que as crianças fazem do mundo, que sendo distintas dos adultos, exigem da parte dos investigadores adultos uma significativa imaginação metodológica e um processo reflexivo, permanente e cauteloso".

Para dar conta de tais pressupostos apostamos em uma etnografia dialógica, a qual envolve uma negociação processual entre os sujeitos conscientes e politicamente significativos, e polifônica[89] ao apresentar diferentes vozes sociais que se opõem através de diferentes pontos de vistas sociais sobre determinado objeto. Os recursos utilizados foram os registros escritos, fotográficos, gravações em áudio e em vídeo. Inicialmente os registros escritos eram constituídos de anotações rápidas realizadas no campo, contudo estas anotações eram transformadas em textos representativos da ação vivida.

DAS DIMENSÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS:

A luz de uma posição pedagógica que toma as crianças como co-construtoras de conhecimento e cultura (nos processos de significação do mundo) e, que considera, a necessidade de tomarmos as infâncias como ponto de partida do redimensionamento da ação pedagógica, esta seção, apresenta as análises do contexto de estudo, com foco nos aspectos que delimitam a participação das crianças nas ações pedagógicas. A priori identificamos três grandes categorias de análise: a) Ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento; b) Ações Pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças e c)

89 O dialogismo e a polifonia segundo Bakthin (1997). O primeiro como princípio constitutivo da linguagem e o segundo como a caracterização pela presença de "vozes polemicas" em um discurso. Na polifonia, o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes polêmicas.

Ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças.

Ações Pedagógicas pautadas a partir do planejamento: Esta categoria abrange os registros que tratam especificamente das ações planejadas e documentadas pela professora de sala. Inicialmente fizemos uma análise desta documentação pedagógica no qual nos permitiu perceber, em certa medida, a intencionalidade das profissionais frente a participação das crianças nas ações pedagógicas, bem como a influência dos documentos orientadores na sistematização desta intencionalidade. A brincadeira, as propostas em pequenos grupos e a organização dos espaços frequentemente estavam sinalizados no documento. Consideramos que a proposição de ações simultâneas e da organização destas a partir de diferentes conjunções das crianças vai ao encontro do princípio do direito a participação no qual preconiza que as crianças devem ter assegurado seus direitos de escolhas. Por outro lado, este instrumento da ação docente por si só não nos possibilitou perceber a intensidade e as formas de participação das crianças nas propostas previamente planejadas. Conjecturamos que tal compreensão se daria também a partir de uma reflexão sobre os modos em que as ações eram encaminhadas. Ao nos debruçamos sobre a empiria reconhecemos duas situações distintas: quando as propostas eram encaminhadas com todas as crianças ao mesmo tempo e quando estas se davam na simultaneidade das ações. Quando as propostas eram organizadas com todas as crianças ao mesmo tempo a participação das crianças era limitada ao proposto, como podemos verificar a partir do registro abaixo:

Ouça-me para que eu NÃO te ouça.[90]

> As crianças estão em roda no tapete junto com Diana. Professora: *eu quero saber o que vocês fizeram neste final de semana.* Alice: *eu fui no centro.* Lucas: *andei de bicicleta.* Alexandre: *eu te vi de bicicleta.* Fernanda: *eu fui na casa da minha tia.*As crianças começam a contar uma para as outras o que tinham feito. Professora: *agora é a vez da Yasmim, vamos ouví-la? Alexandre a Yasmim vai falar agora.* Yasmim: *fui no shopping.* Professora: *tá, agora é o Bruno, o que você fez Bruno?* Bruno: *vi televisão.* Professora: *agora é a Elisa, vamos ouvir...Alice guarda o livro.* Luana grita: *tem um bichinho aqui!* Samantha: *mata!* Bruno*: é aquele que fede!* Professora: *não precisa matar, vamos devolver para a natureza.* Alice pega o livro novamente na estante. Professora: *Maria Clara, o que você fez no final de semana?* Maria Clara: *fui na casa do meu pai.* Professora: *muito bem, agora é o Tomás...*(Diário de campo, 14 de abril 2014)

Apesar da professora querer garantir que cada criança tivesse oportunidade para falar, ela não conseguia se envolver na conversa. Não se tratava de uma conversa dialógica, mas de mera formalização de uma atividade planejada. A tarefa desempenhada pelo adulto era o de escutar e não auscultar[91] as crianças. Se por um lado havia uma preocupação, por parte da professora, para que todas as crianças pudessem expor sua experiência, por outro as vozes

90 Nomeamos os registros com objetivo de evidenciar a análise realizada.

91 Auscultar com referência em Rocha (2008) e Sarmento (2005) que utilizam este conceito na perspectiva de ouvir as crianças para além do órgão audição, mas na recepção valorosa e compreensão cuidadosa da comunicação feita por elas.

das crianças, em momentos como estes, eram frequentemente silenciadas.

Este episódio demonstra a inquietude da professora com relação ao tempo cronológico. Em dividir igualmente os minutos destinados a proposta (a roda de conversa) entre todas as crianças, suprimindo muitas vezes o conteúdo narrativo. Contudo, as crianças continuavam a falar com seus pares, mesmo quando o "tempo" delas já havia se esgotado. Alexandre por exemplo, segue a conversa com Lucas, na mesma roda e na mesma temática da conversa, bem como Maria Clara e Bryan.

A auscultação entre as crianças

> Alexandre: *já foi lá na base andar de bicicleta?* Lucas: *não, agora que eu sei andar sem a rodinha.* Alexandre: *dá para fazer corrida.*[...] Maria Clara: *eu não gosto da namorada do meu pai.* Bryan: é a tua mãe?Maria Clara: *não, é a que mora na casa do meu pai.* Bryan: *eu gosto da minha mãe.*Maria Clara: *ela é chata, não posso fazer nada...* (Diário de campo, 14 de abril 2014)

As ações adultocêntrica para com as crianças são identificadas por Prout e James (2005) a partir dos *estudos sociais da infância*. Os autores afirmam que estamos imersos em uma sociedade adultocêntrica, no qual o conceito de criança presente no nosso imaginário está atrelado ao conceito de desenvolvimento e de socialização[92]. Ainda para os autores, estes conceitos articulam-se no apagamento ou marginalização da infância, impedindo a compreensão da criança em si mesma, como ser presente, capaz de interpretar o mundo em que vive e, através de suas ações, afetar o seu entorno e as pessoas com quem convive.

Esta ideia de criança forjada pelos conceitos de socialização e desenvolvimento – *devir, tábula rasa, incompleta, imatura* - ajudaram a configurar a forma como compreendemos a infância e consequentemente como agimos com elas: pela falta e pela negação. Assim, não é incompreensível que encontremos ainda nos dias atuais uma relação pedagógica que por vezes é marcada pelo desprestígio dos adultos em relação aos saberes das crianças. Percebemos que a desconsideração pelas experiências infantis estava condicionada também ao modo como as crianças se manifestavam. As crianças que seguiam as regras impostas pelas profissionais ao compor a roda - sem conversas paralelas, com o corpo sentado de pernas cruzadas, com respostas à temática apresentada e com os olhos voltados à professora – recebiam mais atenção da professora. Foi possível identificar que a participação das crianças nas ações pedagógicas pautadas nas propostas planejadas, para ser levada em consideração pela professora, dependia da obediência das crianças quanto as regras estabelecidas.

As propostas planejadas organizadas desta forma acabavam por corresponder aos ideais da tradição pedagógica conservadora no qual o caráter daquilo que é importante está em posse de uma única pessoa- a professora - e à ela pairava o dever de transferir às crianças o maior número de informações no menor tempo possível (Gauthier & Tardif, 2010). As relações educativas eram travadas de acordo com esta lógica. Um poder acentuado nas mãos dos adultos

92 A crítica de Prout e James se refere ao conceito de desenvolvimento a partir da psicologia desenvolvimentista e de socialização verticalizada na perspectiva de Durkheim.

que decide qual participação deve ser levada em consideração e qual deve ser silenciada.

No entanto, percebemos que a participação das crianças apresentava outros contornos quando as ações pedagógicas planejadas estavam sob outras formas de organização, como veremos a seguir.

A participação como ato de liberdade

> As crianças estão brincando em vários cantos pela sala. A professora vai até cada grupo de crianças e chama para compor a roda de conversa. Alexandre é o único a reclamar: *Di, mas agora a gente tá brincando.* Professora: *não precisa guardar nada, assim que terminarmos a conversa vocês poderão voltar a brincar se quiserem.* Alexandre olha para Bryan e diz*: oba!* Em roda a professora explica que a barca está pronta, mas algumas crianças indicaram fazer um pescador para colocar na Barca. Alice: *uma pescadora!* Professora: *pode ser uma pescadora...* Alexandre: *pode ter dois Di...* Professora: *pode sim, então vamos fazer dois. Eu trouxe um modelo com garrafa Pet* – professora mostra o modelo impresso. As crianças se aproximam para ver. Professora: *quem gostaria de fazer esta atividade?* Daniela: *eu quero fazer.* Professora: *tá bom.* Paulo: *eu também!* Luana: *Di, a gente não fez a nossa chamada ainda, no outro dia a gente não fez também.* Professora: é mesmo! Vamos fazer então? Pega lá os crachás.[...] Professora: *então vamos fazer assim quem quiser fazer o pescador e a pescadora hoje vem comigo.*
>
> Daniela, Paulo, Alice, Maria Clara, Samantha, Alice e Lucas seguem a professora. As outras crianças ocupam a sala em diferentes ações. [...] Samantha: *Dá para colocar o papel dentro bem amassadinho.* Alice: *faz bolinha, como é que vai ser o cabelo?* Professora: *dá para fazer com barbante.* Daniela: *ela vai ser loira?* Professora: *não sei, pode ser loira, morena, ruiva...*Daniela: *pode ser negra.* Professora: *pode mesmo, quase não temos bonecas negras.* Paulo: *tem que fazer a rede de pesca.* Professora: *tem sim.* Alice: *eu sei! O saco da cebola.* Paulo: *cebola?*
>
> Alice: é...aquele saco. Eu vi no mercado, é igual a rede do pescador. Professora: *ahh, aquele que às vezes tem batata também.* Samanha: *Di, coloca mais tinta.* (Diário de Campo, 18 de março de 2014)

O episódio demonstra uma relação da professora junto às crianças de valorização dos diferentes saberes. Não há subalternidade neste momento entre os sujeitos participantes. As ações vão se compondo numa rede de significações compartilhadas no qual o processo educativo se coloca como prática da liberdade[93] (Freire, 1982), seja na inclusão de uma pescadora mulher negra – o que não é uma tradição cultural na ilha -, quanto nos elementos que irão caracterizar esta mulher como pescadora: *tem que ter uma rede de pesca*.

Este episódio evidencia aquilo que ao nosso ver é ponto fulcral – e que as profissionais que trabalham junto às crianças em espaços educativos precisam atentar-se – sobre a participação das crianças nas ações pedagógicas: os mode-

93 De acordo com Paulo Freire, no seu livro "Educação como prática de liberdade", uma educação que se proponha o exercício da liberdade exige que o educador não negue ao outro o direito de optar. Não impõe ao outro a sua opção, mas dialoga sobre ela. Pode estar convencido de suas convicções, mas respeita o direito do outro de se julgar também certo sobre seus saberes. Trabalha na perspectiva do convencimento e não no convertimento. O educador, nesta direção, tem o dever, por uma questão de amor, de reagir à violência da imposição do silêncio.

los de participação que privilegiam uma lógica do adulto em detrimento a lógica das crianças. Prout (2002) corrobora com esta questão quando nos acautela sobre os modos de participação que não reconhece as práticas culturais das crianças. Ao refletir sobre as ações pedagógicas verificamos que as profissionais privilegiavam determinadas organizações como prática legitima do exercício da democracia junto as crianças, contudo nem sempre estas dinâmicas correspondiam uma efetiva participação infantil. É o caso da roda de conversa, por exemplo, no qual foi possível observar que o tolhimento das ações das crianças era muito maior do que a promoção de uma relação participativa. Acreditamos que a roda de conversa pode ser sim um momento de participação efetiva das crianças, contudo a roda que a criança reclama é uma outra. É uma roda para além da disposição dos corpos organizados. Uma roda que pode tomar outros espaços da unidade educativa. É uma roda que permite o encontro e confronto de hipóteses, conhecimentos, experiências e afetividade.

Outra questão que merece destaque neste episódio é a possibilidade que cada criança tem em transitar entre uma ou outra proposta. Alexandre que *a priori* não queria participar da proposição oferecida pela professora, num segundo momento vai até o grupo pega um pincel e ajuda Samantha a pintar. Já Alice e Maria Clara, ao serem chamadas por Mariana para brincar com as bonecas, saem da proposta. E Daniela recusa o convite e avisa as colegas que brincará depois. O lanche (banana) está servido na mesa e as crianças se alimentam à medida que sentem necessidade. Coutinho (2010) em sua pesquisa de doutorado no qual objetivou compreender a ação social dos bebês aponta que o interesse das crianças em participar de determinadas propostas está relacionado ao grau de poder que os adultos exercessem sobre estas:

> O interesse de algumas crianças em participar da ação manifesta-se em uma sequência de ações em torno do “inserir-se”. É possível perceber que em alguns momentos sentem-se melindrosas e há uma variação nas (re)ações frente as indicações de quem está “no comando” da situação, como a saída de cena ou imobilidade (COUTINHO, 2010, p. 143).

Tal como a autora, percebemos que a participação das crianças nas propostas está relacionada com o poder que cada sujeito – podendo ser este sujeito adulto ou criança - exerce sobre determinada ação coletiva, e neste sentido, observa-se, que as relações de poder podem servir de ambiente para a promoção da participação das crianças, ou seja, no envolvimento ativo dos processos decisórios se estas forem percebidas na complexidade das relações sociais e intergeracionais, nos quais o poder de decisão se opõe as formas de expressão e de injustiça (Moss, 2008), tal como a posição de Alice e Daniela sobre a inclusão de uma pescadora negra.

Constatamos também que as propostas organizadas em pequenos grupos possibilitaram às crianças uma pluralidade de ações configurando-se em momentos de diversas manifestações e trocas culturais entre pares, possibilitando que as crianças sejam protagonistas de suas experiências.

Ações Pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crian-

ças: Apesar da categoria anterior também conter situações negociadas entre as profissionais e as crianças, esta se diferencia daquela por ter como gatilho propulsor tantos as ações intencionais das profissionais (não documentadas) quanto àquelas que se originaram assentadas na imprevisibilidade, seja por parte das docentes quanto das crianças.

A participação como possibilidade de as crianças gerenciarem suas interações

Sara ao perceber que Bruno está em pé com o prato na mão orienta o menino a sentar numa mesa onde tem espaço. Bruno: *eu quero sentar perto do Lucas e do Ricardo.* Sara: *mas lá não tem espaço.* Bruno: é só colocar mais uma cadeira. Sara: *vai ficar apertado para você comer.* Bruno: *não vai não.* Sara vai até uma sala busca uma cadeira e leva até a mesa onde estão Lucas, Ricardo e outras crianças de um outro grupo. Bruno se senta satisfeito. Sara para a pesquisadora: *Não é nem pelo Lucas e pelo Ricardo, naquela mesa está a Patrícia.* Pesquisadora: é? Sara: *eles são muito próximos, acho que são vizinhos*. Olho para a mesa e vejo Bruno conversando com Patrícia. (Diário de campo, junho 2014)

Corsaro (2011) ao tratar sobre as brincadeiras afirma que as crianças ao protegerem seus espaços interativos acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Concordamos com o autor e ampliamos seu contributo para as relações afetivas. Consideramos que as crianças ao defender suas relações afetivas também percebem que podem gerenciar suas atividades e isto contribui para o desenvolvimento da participação sobre as ações desenvolvidas no interior do espaço educativo. A sensibilidade do adulto em perceber a dimensão afetiva da participação das crianças é fulcral para desconstruir práticas autoritárias, de regulação e de controle dos adultos sobre as crianças. O gesto de Sara ao ouvir as argumentações de Bruno e buscar uma cadeira para que ele pudesse se juntar aos colegas pode ser diminuído aos olhos que naturalizam as infâncias, que as ignoram e que tardam o reconhecimento delas como sujeitos de direitos (LANDSDOWN, 2005), no entanto, tal gesto representa uma importante ação pedagógica na construção de uma relação democrática, tanto para as crianças, quanto para os outros adultos que compõe este espaço e observam a ação de Sara. Nesta prerrogativa torna-se manifesto que a participação das crianças não se conforma em modelos previamente definidos, “mas se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e escuta” (AGOSTINHO, 2016, p.77) no qual possibilita criar estratégias pedagógicas de superação de que o pensar e agir sobre o mundo é tarefa de apenas alguns. Esta consideração pode igualmente ser observada no episódio a seguir:

Enxergar com os olhos das crianças

Paulo, Lucas, Alexandre e Tomás observam as formigas num pilar do refeitório. Elas iniciam a trajetória no início do pilar e vão subindo. Os meninos as acompanham e precisam subir na cadeira para que possam acompanhar o caminho das formigas. Roberta chama a atenção

> dos meninos pedindo para que eles se sentem na cadeira. Eles obedecem. Paulo: *Não tem só formiga, tem aranha também!* Lucas: *tem muita aranha!* Paulo sobe novamente na cadeira. Tomás o repreende: *Não vai, não vai. Se tu for picado por uma aranha você vai ter que ir para o hospital.* Lucas*: tu podes morrer.* Paulo:(ainda em cima da cadeira): *Não faz mal. Eu quero morrer.* Alexandre: *Ahh tu quer morrer é? Se tu morrer vai ficar igual a estátua. Não dá para fazer nada. Vai querer fazer mas não vai poder. É muito ruim*. Paulo: *Então eu vou morrer agora.* (Ele fica em pé parado feito estátua). Tomás, Alexandre e Paulo ficam em pé (em volta do pilar mas não estão em cima do banco) observando as formigas. Lucas acompanha e desiste da estátua. Roberta se aproxima novamente. Parece querer investigar o que as crianças estão observando. Ela vai até o pilar. É Paulo quem diz: *Olha está cheio de formigas!* Roberta se aproxima mais e consegue enxergar. Roberta para os meninos: *estou precisando de óculos, só agora consegui ver!* Diana se aproxima também curiosa com o que os meninos estão vendo. Desta vez é Alexandre quem explica a situação: *Tem muita formiga aqui caminhando*. Diana: *A formiga carrega comida. Ela carrega muita comida. Leva para a casinha dela. Vocês nunca viram?* Os meninos se entreolham. Luana que até o momento não tinha se envolvido na conversa diz: *Igual o filme da formiga Z*. Diana: *Isso mesmo!* Luana continua: *Eu tenho o livro*. Diana: *então traz para a gente ver*. (Diário de campo marco de 2014)

Incialmente Roberta regula as ações dos meninos, no entanto, ao perceber que Paulo transgrede sua ordem, em vez de repetir a ação de controle, procura compreender o que está acontecendo e a partir disso intervir ou não frente as ações das crianças. Ao tomar ciência de que se trata de uma observação sobre os insetos ela se desculpa, mesmo que indiretamente, justificando uma dificuldade oftalmológica. Não nos interessa evidenciar a ação inicial de Roberta, mas da sua capacidade de retomar sua posição, até porque não compreendemos que a participação das crianças se dá na permissividade por parte dos adultos frente a todas as ações realizadas por elas, tal como aponta Tomás (2007, p.54) ao afirmar "que participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças. Apesar das crianças estarem todas juntas no refeitório percebemos uma não centralidade na figura dos adultos, a tomada de decisão das crianças se dava quer na escolha dos alimentos, quer na companhia durante a refeição, quer nas inúmeras outras ações para além do ato de comer. Compreender as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido permite que estes momentos rotineiros se tornem também espaços privilegiados de conhecimento.

Ações Pedagógicas pautadas nas ações das crianças:

As brincadeiras configuram a maiorias das ações iniciadas pelas crianças, neste sentido avaliamos a necessidade de fazer, mesmo que breve, algumas considerações conceituais sobre como compreendemos esta ação que é apontada por alguns estudiosos (Brougerè, 1998, 2001, 2004; Corsaro, 2002, 2005, 2009; e Sarmento, 2002, 2004) como espaço próprio da cultura das crianças. Nossa acepção parte de uma crítica a brincadeira idealizada como um fenômeno

sempre prazeroso, espontâneo, natural desprovido de racionalidade e objetividade. A desmistificação da brincadeira como ação sempre agradável pode ser percebida nos jogos estruturados quando as crianças lidam com a derrota em diferentes situações (quando o time adversário faz um gol, quando o parceiro vence no jogo de tabuleiro, etc) e quando são negociadas as regras dos jogos, processo que muitas vezes gera conflitos e desentendimento. Isto ocorre também no faz de conta, quando as crianças negociam os papeis sociais que querem assumir nas brincadeiras. Para além deste processo de construção dos acordos, no faz de conta as crianças experimentam e interpretam papeis sociais que muitas vezes lhes causam angustia e medo na vida real. É o caso por exemplo quando as crianças assumem o papel do bandido, do pai que bate na mãe, no médico que lhe dá a injeção, etc.

A oposição a ideia natural e espontânea se sustenta no pressuposto de que a brincadeira é uma forma de aprendizagem social, que se dá através de um processo de designação e de interpretação complexo nas relações interindividuais. A brincadeira é, portanto, cultural, tal como argumenta Brougerè:

> Longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura.[...] Acima de seu substrato natural, biológico, o jogo, [94]como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura (BROUGERÉ, 1998, p.113)

Para Sarmento (2002), a brincadeira é o meio pelo qual as crianças produzem, na relação entre pares, através de formas específicas de comunicação e significação, as culturas da infância. Corsaro (2002) nesta mesma direção corrobora ao afirmar que é na brincadeira, especialmente por meio de interações de pares, que “as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto”. (CORSARO, 2002, p. 114).

Ação iniciada e terminada individualmente: Ao analisar os momentos em que as crianças brincam sozinhas, percebemos que elas vão e voltam à brincadeira com bastante frequência, apontando uma lógica de tempo não linear, de modo que entre o início e o fim da brincadeira elas transitam por diferentes espaços, promovem outras ações e interações, como podemos observar no registro a seguir.

A participação nas ações pedagógicas como possibilidade de gerenciar o seu próprio tempo e suas ações

> Gabriela pega uma boneca na prateleira. Vai até o canto da sala e com as almofadas faz uma cama para a boneca. Volta até a prateleira e busca louças de brinquedos. Inicia uma brincadeira de faz de conta de mamãe e filha. A menina alimenta sua “filha”, troca as suas fraldas, a leva para passear, caminhando pela sala e pelo solário. Conversa com a boneca, mas não é possível ouvi-la. Ao passear com a sua filha,

94 O autor utiliza o termo jogo também para as brincadeiras de faz de conta.

> observa algumas crianças na mesa desenhando. Ao retornar do passeio coloca sua filha para dormir: *agora vai dormir que você está muito cansada.* Gabriela deixa sua filha dormindo para se juntar a Vanessa, Yasmin, Tomás e Cecilia que estão desenhando. Pega uma folha e faz um desenho. Conversa com os colegas sobre seus desenhos e o dela. Vanessa desenha uma princesa; Yasmin, crianças na praia; Tomás, uma moto; Cecília, a figueira e Gabriela uma paisagem com arvores, flores, adultos e crianças. Aproximadamente 15 minutos depois Gabriela retorna ao espaço onde deixou a sua filha dormindo e reinicia a brincadeira. Volta a trocar as roupas da boneca e a alimentá-la. (Diário de campo, maio de 2014)

O tempo da criança é um "tempo sem medidas, sem regras, que se torna continuamente reinvestido de novas possibilidades, novas brincadeiras, novos sonhos, um tempo capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (Sarmento, 2004, p.28). Nesta perspectiva o tempo da criança é um tempo da imaginação e não um tempo em que as coisas tem "hora" certa para acontecer, ou que tudo tem um começo, meio e fim. Em relação a aparente repetição das ações de Gabriela na sua brincadeira com a boneca (alimentar e trocar de roupa) trazemos a contribuição de Benjamin (2008):

> Para a criança não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se das terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjunto malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. [...] A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] A essência do brincar não é um "fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIN, 2008, p.101-102)

Este "fazer sempre de novo" permite à criança elaborar no campo simbólico as suas experiências, apropriando-se dos sistemas culturais e sociais. Reconhecer e compreender a reiteração como processo importante para o desenvolvimento da criança possibilita uma maior participação dela nos contextos de educação. Dizemos isto, uma vez que, ao perceber que Gabriela tem a liberdade de participar daquilo que lhe interessa ("suspender" o tempo da brincadeira, se juntar aos amigos para desenhar e posteriormente retornar ao faz de conta) só se torna possível porque as profissionais que compunham este espaço corroboram para que estas dinâmicas sejam possíveis. É importante sinalizar ainda, ao que se refere a participação das crianças nas ações pedagógicas, que as crianças em alguns momentos sentem necessidade de brincar sozinhas e isto não significa que estão isoladas do mundo em que pertencem, ao contrário, seu faz de conta é sempre estruturado nas interações que ela estabelece com os outros, se não no dado presente, nas interações passadas, tal como pontua Corsaro (2002) ao afirmar que "as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais" (CORSARO, 2002, p. 115).

b) Ações entre pares: As crianças nos possibilitaram perceber que suas ações seguem uma dinâmica peculiar de participação, onde nem sempre as negociações estão explícitas, ou seja, nem sempre elas necessitam explanar ou discutir sobre as regras impostas. A variação das crianças que participam das brincadeiras depende de um conjunto de fatores, tais como afetividade, as relações de poder, interesse pelo conteúdo central da brincadeira, o movimento corporal exigido, etc.

As aprendizagens numa brincadeira de avião

Alexandre estica os braços segurando um manche imaginário no ar e começa a correr pela sala fazendo um barulho que parece ser de um avião. Contorce o corpo ora para um lado, ora para outro, depois para cima e para baixo. Ricardo se aproxima do colega e imita o movimento. Alexandre*: Não, não. Eu que sou o piloto, tú é o copiloto, tem que fazer o que eu digo.* Ricardo*: vou ficar atrás de você.* Alexandre*: tem que ficar do lado.* Os dois dão alguns rasantes um do lado do outro até que Paulo também se aproxima querendo participar da brincadeira. Alexandre então toma a iniciativa de pegar duas cadeiras e coloca uma na frente da outra, ordena que os amigos façam a mesma coisa. Senta-se em uma e na outra imagina ser o painel do avião. Bryan, Cecília e Daniela se aproximam. Cecília coloca duas cadeiras posicionadas uma de frente para outra, porém como não há espaço ao lado, primeiramente coloca na frente dos meninos e Paulo reclama: *aí não, senão o avião bate em você!* Cecília dispõe então as cadeiras num espaço ao lado. Daniela se coloca na frente do avião de braços estendidos esperando que ele confronte com o seu corpo (ou seria uma montanha, um pássaro?). Alexandre faz um movimento para cima como se desviasse de algo. Na mesma rapidez como entra na brincadeira, Daniela sai dela indo ao encontro de outros colegas que brincam no solário. Alexandre: *passageiros, está chovendo vai ser perigoso.* Alexandre para Bryan*: diz para os passageiros colocar os cintos.* Bryan vai até Cecilia e diz*: coloca os cintos, está chovendo, é perigoso.* Cecília ata o cinto imaginário. Ricardo: *cuidado com a montanha!* Alexandre faz um movimento brusco com as mãos. Bryan se joga no chão, Paulo grita, Cecilia se espreme na cadeira.
Alexandre: *essa foi por pouco!* (Diário de Campo, maio de 2014)

A brincadeira de aviação foi de grande ocorrência entre as crianças e isto se deu devido as condições geográficas e culturais especificas destas crianças, que em sua maioria moravam no bairro onde há um aeroporto e uma base aérea militar. Para além disso, quase todas as crianças possuíam parentes ou conhecidos que trabalhavam nestes espaços. Percebemos que o conteúdo da brincadeira se entrelaçava com a forma como as crianças organizam o faz de conta. Se por um lado o conteúdo vai dando forma a brincadeira, os modos como as crianças estruturavam a brincadeira ampliava o conteúdo do faz de conta. A participação das crianças, ao que se refere as contribuições e redefinições das ações pedagógicas, se dão para além das negociações verbalizadas, mas num conjunto de ações (por meio do corpo, do objeto que se transforma em outra coisa, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo.

A morte como conteúdo compartilhado de saberes entre as crianças

> Em um canto da sala Samantha, Helena, Ricardo, Vanessa e Bruno brincam de casinha. Ricardo é o pai, Vanessa a mãe, Helena é uma amiga da mãe, Samantha e Bruno os filhos. Bruno fica doente. Helena: *faz uma sopinha para ele.* Samantha: *tem que fazer um chá bem amargo.*[...]Vanessa (a mãe) resolve levar ao hospital. Luana que até o momento não participava da brincadeira, mas observava do outro canto da sala, começa a arrumar as almofadas: *aqui é o hospital, pode trazer!* Vanessa: *tá vomitando muito.* Luana: *coloca ele deitado aqui.* Luana põe um lápis debaixo do braço de Bruno e constata: *Está com muita febre.* Vanessa: *esse menino não come nada.* Bruno geme.
> Luana: *vou ter que dar um remédio muito forte.* Vanessa: *daí ele para de vomitar.* Bruno: não faz mal se é injeção.
> [...] Luana: *ele morreu, tem que enterrar.* Helena que estava no outro canto vai até as meninas e se dirige para Vanessa: *dá o ursinho para ele ficar feliz.* Vanessa: *ele morreu.* Helena: *para ele ficar feliz lá no céu.* Bruno devolve o ursinho para Vanessa e Luana diz para ele ficar quieto porque ele morreu. Luana começa a enterrar o paciente morto jogando um edredom e as almofadas sobre ele. Vanessa: *vou levar ele para o céu.* Luana: *tem que enterrar ele para ir para o céu, tu não sabe?* Vanessa: não tem não, ele tem que voar. Luana: *primeiro enterra, depois ele vai para o céu. Me enterra junto daí eu levo ele. Gravação em vídeo, maio de 2014)*

Luana possuía conhecimentos sobre os ritos fúnebres. Corsaro (2002) nos ajuda a entender as ações de Luana na brincadeira quando considera que o desenvolvimento da criança é proveniente da socialização por meio de um constante processo de produção e reprodução do mundo concreto. Para o autor esse processo se desenvolve pela apropriação e reorganização do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, das competências linguísticas e das mudanças nos mundos sociais da criança. Assim, Luana promove para ela e para as outras crianças uma *reprodução interpretativa* a respeito do significado da morte. As ações de Luana nos apontam que as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. O imaginário, nesta perspectiva, é a condição para experimentar outras possibilidades de existência e significação das coisas do mundo adulto. Esse processo constitui a base, no modo de inteligibilidade das crianças, para resistirem às situações dolorosas ou ignominiosas da existência, possibilitando a articulação entre as culturas da infância e as dos adultos (Sarmento, 2002). A empiria nos possibilitou perceber que a participação das crianças depende de seus interesses quanto a significação de determinada situação concreta. Neste episódio específico, pode ser vislumbrado pelo fato de que Luana não participa do início da brincadeira. Sua entrada se dá apenas quando Vanessa, que assume o papel de mãe de Bruno, leva-o ao hospital. A entrada na brincadeira atende um interesse específico de Luana. Corsaro (2009) explica que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a entender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p.31).

Observamos também uma organização especifica do espaço, bem como o uso dos materiais disponíveis. A brincadeira acontece em espaços simultâneos – em dois lados opostos da sala. Enquanto Vanessa leva Bruno ao hospital, Samantha, Helena e Ricardo tecem outras narrativas, outras significações e intepretações no outro canto da sala que também compõe a mesma brincadeira. Com a entrada de Luana, as almofadas imediatamente se transformam em hospital e logo em seguida na terra que enterra o morto. O lápis por sua vez se transforma em termômetro. Esta simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas, que agregam o faz de conta, nos revelam o quanto as ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças são profícuas e vigorosas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. A materialidade do contexto no qual as crianças estão inseridas pode ser considerada como um quase-discurso para os conteúdos das brincadeiras.

A análise sobre a empiria que trata das ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças nos permitiu perceber que é na interação com seus pares que há uma maior intensidade e qualidade tanto na subversão da ordem dos espaços quanto no modo ativo e criativo com que elas resignificam os objetos e seus próprios corpos, construindo narrativas e imprimindo suas condições de sujeitos e construtores de cultura. Neste sentido, as ações iniciadas pelas crianças, revelam uma relação democrática cuja potencialidade para sua aprendizagem é intensa a medida que contribui para uma ampliação do sentidos e significados. Estas ações abertas ao inusitado e ao compartilhamento de diferentes experiências e saberes possibilitam à criança uma extensão de seu repertório material e simbólico muito mais efetivo que quando orientadas de modo bilateral entre os adultos e as crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

A partir da análise das três categorias apresentadas podemos inferir que as participações das crianças nas ações pedagógicas tomam uma dimensão mais efetiva quando estas se estruturam na organização de espaços, tempos e materiais que promovem a brincadeira. Constatamos que as crianças redefiniam as ações pedagógicas através de outros modos para além das negociações verbalizadas. O ato participativo era dado através de múltiplas ações (expressada pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo. Observamos que os momentos de brincadeira, na simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas, são profícuos e vigorosos ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, a medida que possibilitam uma ampliação de seus repertórios. Assim, na interação entre pares, há uma maior intensidade e qualidade tanto na subversão da ordem dos espaços quanto no modo ativo e criativo com que as crianças ressignificam os objetos e seus próprios corpos. Construindo narrativas e imprimindo suas condições de sujeitos e construtores de cultura.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões.** Revista das investigações às práticas, v6, nº1, Lisboa, 2016.

ARNSTEIN, Sherry R**. A Ladder Of Citizen Participation, Journal of the American Planning Association**, p. 216 - 224, 1969.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BENJAMIN, Walter. ***Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari.*** *São Paulo: Editora 34, 2008.*

BROUGÈRE, Gilles . **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cotez,2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSARO, W. A. **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.

CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. ***The Palgrave Handbook of childood studies.*** *Basingstoke: Palgrave Macmillan. p.159-174, 2009.*

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças.** Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese de doutorado, Univeridade do Minho/PT, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
GOHN, M. G. M. Conselhos Gestores e ***Participação*** Sociopolítica.1a ed. São Paulo: Cortez Editora, *2001*.

JAMES, Allison ; JENKS Chris ; PROUT, Alan. ***O corpo e a infância.*** *In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. Filosofia e infância: possibilidades de um encontro. 2a Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 207-238, 2000.*

MOSS, Peter. I**ntroduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática.** Psicologia USP, São Paulo, jul/set, vl 20, 417-436, 2009.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância.** *Rev. Caderno de pesquisas, vol 40, nº 141, São Paulo, Dez/2010.*

ROCHA. Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil.** *Revista Brasileira de Educação, nº16, Rio de Janeiro, Jan/Apr, 2001.*

SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** *Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.*

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas infantis nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade.** *In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Orgs) Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa (9-34), 2002.*

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Participação e acção pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças***. Educativa. Revista do Departmento de Educação, v. 16, nº 2, p201-2016, jul./dez, 2013.*

VASCONCELOS. Giselle Silva Machado de. "**Você vai ter que aprender a desobeder!" A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.** Dissertação de Mestrado, UFSC, 2008.

VASCONCELOS. Giselle Silva Machado de. A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese de Doutorado, UFSC, 2017.

A QUEIXA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Tatiele Santos dos Reis
Universidade Federal da Bahia
tatielesdr_12@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO:

Atualmente o interesse na adoção das narrativas como forma metodológica de pesquisa se intensificou em muitos campos das ciências humanas, tais como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Bochner e Riggs (2011) evidenciam que esse movimento tem a intenção de humanizar as ciências humanas, colocando as pessoas, o significado e a identidade pessoal no centro das análises.

Galvão (2005) salienta três qualidades da abordagem narrativista, a primeira é a riqueza, em termos de experiência, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, a segunda característica é a exaustão, pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e por fim pontua a dificuldade, pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise. Rabelo (2011) pondera que a narrativa permite compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas.

Bruner (1997) afirma que organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Ao contar um fato ou ao inventar uma desculpa, essas ações se constituem em uma narrativa. Em conformidade com a mesma perspectiva Bochner e Riggs (2011) afirmam que as histórias dão sentido às nossas vidas e se tornam nosso equipamento para viver. Em consonância, Jovchelovitch e Bauer (2002) defendem que não há experiência humana que não possa ser expressa através de uma narrativa.

Nesse sentido, a abordagem narrativista favorece e proporciona meios de se estudar a queixa escolar na perspectiva de seus atores, compreendendo queixa escolar como histórias narradas por professores, coordenadores e diretores a respeito da trajetória educacional do aluno, denunciando a sua suposta não aquisição de conhecimentos (CUNHA, et al, 2016). Souza (2006) compreende a queixa escolar como uma rede de relações emergente entre os personagens (escola, família e a criança/adolescente) no processo de escolarização.

Braga e Morais (2007) explicam que os atuais estudos apontam a importância de reconhecer que a queixa escolar ultrapassa o aspecto individual e familiar, porém ainda se percebe a persistência desse olhar na compreensão do fenômeno. A partir dessa crítica, Freller et al. (2001) analisam que a abordagem da psicologia clínica tradicional contribuiu para a culpabilização do jovem e absolve a instituição de se implicar no processo da queixa escolar. Nesse sentido, o objetivo do estudo é investigar como, no interior das narrativas sobre a queixa escolar, os indivíduos assumem posicionamento e constroem identidades.

D’abreu e Marturano (2001) evidenciam que o principal motivo de encaminhamento de crianças aos serviços de saúde público e às clínicas-escolas, se dá por conta da queixa escolar. Segundo Dazzani, et. al (2014), trata-se de um fenômeno cada vez mais frequente no cotidiano escolar nacional.

De acordo com Dazzani, et. al (2014), a atenção à queixa escolar tem sido prioritariamente centrada em uma perspectiva clínica, baseada frequentemente em avaliação psicométrica (através de testes psicológicos) e médica, e por vezes não problematizando o contexto em que são formuladas as queixas, isto é, a escola.

Zibetti, Souza e Queiroz (2010) afirmam que o sistema educacional brasileiro tem deficiência quanto a sua atuação e promoção de conhecimento; isso implica dizer que o fracasso escolar está presente desde o princípio do processo de escolarização, momento que se deve promover o ensino da escrita e leitura, ferramenta que servirá para o desenvolvimento do sujeito em seu meio social.

MÉTODO

Para os objetivos propostos neste estudo, o desenho mais adequado foi a abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso único e a utilização da entrevista narrativa como instrumento. De acordo com Yin (1994), o estudo de caso é um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contextos não estão claramente evidentes, possibilitando, assim, uma investigação acerca da experiência vivida por cada sujeito, levando em consideração o contexto em que essas experiências acontecem.

Entrou-se em contato com uma escola municipal de Salvador solicitando a indicação de estudantes que tivessem histórico de queixa escolar em sua trajetória educacional, não foi estipulado sexo/gênero nem raça/etnia, mas os estudantes deveriam ter sido encaminhados a algum serviço de saúde (psicologia, psiquiatria, neurologia, etc) em virtude da queixa escolar.

Participante:

O estudo contou com a participação de uma estudante do ensino fundamental I, matriculada regularmente em uma escola pública municipal de Salvador, e sua respectiva responsável. Tal critério foi adotado em virtude da alta demanda por serviços de saúde nessa fase do desenvolvimento.

Procedimentos:

A responsáveis pela estudante foi contatada após a indicação da direção, realizada por contato telefônico, momento em que foram explicadas detalhadamente as atividades que seriam desenvolvidas na pesquisa, bem como os seus objetivos geral e específicos. Foram agendadas as entrevistas na residência dos participantes e suas respectivas famílias. A responsável assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e a estudante forneceu o assentimento verbal. As

entrevistas ocorreram em um único dia. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Os nomes dos participantes aqui apresentados são fictícios para preservar e resguardar a identidade de todas.

A entrevista com a responsável ocorreu a partir de uma pergunta disparadora: “Gostaria que você falasse sobre a trajetória escolar do seu/sua filho/a, desde o primeiro dia na escola até os dias atuais”.

Após a entrevista narrativa com os responsáveis, foram inseridas algumas questões imanentes que foram transformadas em exmanentes (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), através da própria narrativa dos participantes.

Para a entrevista com a estudante, foi utilizado o recurso do desenho e da massinha de modelar para promoção de maior acessibilidade. Inicialmente forneceu-se folhas A4, giz de cera, lápis de cor e canetas hidrocor. Solicitou-se que cada estudante desenhasse algo relacionado à sua escola. Em seguida, algumas perguntas previamente elaboradas foram levantadas, de acordo com cada dinâmica de entrevista. Havia um roteiro previamente elaborado, mas ele poderia ser reajustado durante o contato com cada a participante, de modo a não causar constrangimento. Esse recurso forneceu muitas informações importantes

Por fim, forneceu-se uma caixa de massa de modelar contendo doze unidades de diversas cores. Solicitou-se a cada estudante que fizesse algo com a massinha que estivesse relacionado à escola; “qualquer coisa”. Esse recurso não forneceu muitos dados e se mostrou pouco útil para o objetivo da presente pesquisa.

A partir da entrevista narrativa realizada com as participantes foram elaborados eixos temáticos de análise, com ilustração das narrativas de cada participante, dessa forma resultados e discussão foram elaboradas em conjunto.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ana é uma estudante de 6 anos, matriculada em uma escola pública municipal de Salvador situada em um bairro de classe média. As aulas funcionam nos três turnos. Nos períodos matutino e vespertino, a escola atende estudantes de ensino fundamental I e no período noturno atende estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola a qual Ana está matriculada é reconhecida pelos moradores da comunidade como uma escola que atende estudantes com necessidades especiais, e se destacando em qualidade em comparação as outras do bairro. A escola é pequena, contudo tem seus espaços bem distribuídos, além das salas de aula, conta com dois pátios pequenos e uma sala de música.

A trajetória escolar de Ana se iniciou quando completou 1 ano e meio de idade, desde então já passou por 5 escolas e creches, as mudanças de escola se deram por motivos variados. Na época da coleta de dados, Ana estava ingressando em sua 6ª escola. A estudante mora com a mãe e um irmão mais velho, os seus pais são divorciados. Morava também com a avó que faleceu no ano de 2015. De acordo com a mãe:

“Ela entrou na escola, na escolinha, na verdade em uma creche com um ano e meio, então desde esse período específico que ela estuda, né, ela passou por

quatro escolas, ficou nessa creche um ano, depois ficou mais um ano em uma escolinha aqui no bairro, fica em período integral e mudou pra outra, também que era em período integral, no ano passado foi que ela foi para a atual escola."

A queixa elaborada pela escola a respeito da estudante é de desatenção/dispersão e agressividade. A mãe informa ter sido comunicada formalmente pela instituição: "Na escola me disseram que ela é um pouquinho dispersa, se distrai com muita facilidade, existe até um trabalho lá, pra trabalhar exatamente isso, esse fato dela qualquer coisa se distrair, muito dispersa".

De acordo com Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), queixa escolar pode ser entendida como as dificuldades que remetem ao processo de escolarização do(a) estudante, isto é, a sua não aquisição dos conhecimentos esperados para a série em questão e que, por vezes, originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual aos psicólogos.

Scortegagna e Levandowski (2004) enquadraram as queixas em três grandes categorias, sendo elas, problemas de aprendizagem (contemplando as dificuldades cognitivas, de leitura, de escrita, de problemas de cálculos), problemas de comportamento (compreendido por indisciplina, agitação, cansaço, isolamento, choro, entre outros) e por fim, os problemas emocionais (inibição/vergonha, imaturidade, dependência e desmotivação). É possível categorizar a queixa elaborada a respeito de Ana como um problema de comportamento.

Nakamura et. Al (2008) ressalta que a queixa escolar sofre um processo de patologização, psicologização e medicalização, ou seja, patologiza-se as dificuldades dos alunos, não o reconhecendo dentro de um contexto, apenas o enxergando como único elemento dentro da situação o que desemboca por vezes na medicalização das dificuldades escolares. Nesse sentido a resposta medicamentosa seria apenas olhar a ponta do iceberg, desconsiderando tudo que há subjacentemente.

De acordo com Collares e Moysés (1994) medicalizar seria exportar aspectos da vida cotidiana para o campo biomédico, e dessa forma buscar soluções para problemas dessa natureza, ou seja, se está no campo biomédico a questão estaria "resolvida" através de medidas farmacológicas.

Meira (2012) evidencia que para se superar este modelo exige dos profissionais da área de educação e saúde um trabalho intelectual crítico, além do desenvolvimento de novos posicionamentos em relação a sociedade, educação e desenvolvimento humano.

Ao relatar a postura de Ana no cotidiana a mãe afirma que: "É no cotidiano, ela é um pouquinho também [dispersa]". Contudo de acordo com ela, a dispersão não causaria impacto negativo no aprendizado de sua filha, nesse sentido a mãe vai na contramão da lógica da medicalização. Caracteriza a criança como "inteligente" e que "pega tudo no ar", dessa forma visualiza que ela não encontrará grandes dificuldades em sua trajetória educacional.

A mãe afirma que Ana não tem dificuldade em aprender os conteúdos ensinados na escola. A respeito do acompanhamento das atividades escolares encaminhadas para casa, a mãe aponta que: "Ela até gosta de fazer. Ela vai chegando em casa já vai pegando o dever de casa pra fazer. Fazer o dever de casa fazer as atividades de casa e eu sempre fiz com ela."

De acordo com Polonia e Dessen (2005), ambas, família e escola, se instauram como instituições fundamentais para estimular os processos evolutivos da criança,

atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social, nesse sentido por vezes o distanciamento da família pode provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação.

Ao explanar a respeito dos conteúdos que mais gosta de aprender, Ana aponta suas frustações em relação ao ensino em sala de aula, além de elaborar uma refinada crítica a respeito do funcionamento do sistema educacional nacional.

“Só que eu não gosto mais de estudar aquele negócio [...] Que tem as letrinhas, que tem que saber [...] De estudar letrinhas, e ir para a escola, e três coisas, três deveres [...] Não gosto de matemática, eu odeio matemática. Só tem que saber é 1 ou é 0 [...] É 2+2 é 4, só sei essa.” (Ana)

A falta de ferramentas diversificadas e atrativas na escola é fonte de frustração e crítica por parte da estudante, que não aceita este tipo de limitação. Vygotsky (1991) aponta que não podemos perder de vista as ferramentas que pode incentivar a criança em suas atividades, a exemplo do lúdico e da brincadeira.

“Eu tenho que ter outra escola melhor... Porque lá não tem nada de brincar, não tem brinquedo. Naquela escola diferente não tem brinquedo, não tem nada... Lá na minha escola, não deixa usar computador, levar celular, levar tudo, mas a professora maluquinha não, não deixa”. (Ana)

Vygotsky (1991) alerta que se ignorarmos essas ferramentas se terá dificuldades em compreender o atual estágio de desenvolvimento da criança e, consequentemente, poderemos ser incapazes de auxiliar em suas demandas.

Segundo Vygotsky (1991) desde cedo o ser humano brinca e tal atividade tem repercussão direta no desenvolvimento do sujeito, é a partir desta prática na infância, que a criança tem espaço para fazer a ligação entre a percepção e o significado, consequentemente no ato de brincar possibilita com que as crianças atuem como vários personagens, podendo, desta maneira, compreender o seu papel em seu contexto social. Hansen et. Al (2007) apontam que o comportamento de brincar é universal na espécie humana, mas pode variar conforme aspectos culturais, sociais, econômicos, de gênero e faixa etárias tendo função significativa quanto ao desenvolvimento infantil (cognitivo, social, afetivo, físico).

De acordo com Vygotsky (1991) a utilização da imaginação orienta a criança para além da percepção imediata do contexto e objetos envolvidos no aqui e agora, possibilitando a significação não apenas do que está sendo vivenciado, mas do que vivenciará, imaginando e antecipando situações futuras.

A respeito da rede social de Ana, a mãe afirma que a estudante tem poucos amigos, apenas os colegas de escola e que no prédio onde moram e na família não há crianças em idade similar: “Tem as crianças da escola, mas amiguinha, amiguinha mesmo, dizer tem uma amiguinha que vem aqui pra casa, passar uns dias em casa, não” (Mãe de Ana).

A razão para tal fato na perspectiva da mãe, seria as mudanças de escola que dificultou essa continuidade dos laços afetivos e reduziu a rede de amigos da estudante, tornando seus laços sociais com outras crianças frágeis. Pinto e Branco (2009) apontam que interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdos, bem como a empatia e o respeito mútuo.

Ao relatar sobre sua relação com a professora Ana, tece mais críticas afirmando que:

"...a professora não deixa eu brincar com os meus brinquedinhos, aí eu pego eles na hora do lanche escondidinho para a professora não pegar... Só deixa no recreio começar, só. Ela só fala que... Ela é muito chata. Ela fica falando que é hora de lanchar, que é hora do recreio. Ela é doidinha, ela tem que falar para lá e para cá, pra lá, pra cá. E tem que dizer todos os lugares: é hora de; hora de ir embora; é hora do parquinho; é hora de sair. É doida. Ela fala em todos os lugares." (Ana)

Lima e Rezende (2013) evidenciam que os professores na escola exercem o papel de "guarda noturno" em seus afazeres, estando atentas aos corpos na escola, aqueles que não seguem a norma são encaminhados a outros profissionais, a exemplo de psicólogos. Ao apontar as punições aos estudantes que não seguem a norma, Ana afirma que:

"Coloca lá na cozinha e espera até o momento passar". Foucault (citado em LIMA E REZENDE, 2013) aponta que quando não ocorre a obediência ao poder normativo torna-se obrigatório a correção à norma [...] O castigo público, trata de mostrar para o outro as consequências relacionadas à "desobediência" à lei. Ana expõe que sua mãe já foi chamada pela diretora a escola para conversar a respeito de seu comportamento. Porém, a mãe afirma que não consegue recordar em detalhes o teor da conversa.

Nota-se uma vigilância permanente da escola em relação aos alunos. Destacando a preocupação com os aspectos comportamentais. Entretanto, de acordo com as narrativas de Ana e de sua mãe, a escola oferece pouco espaço de escuta: "Eu quero que as professoras me escutem"(Ana).

De acordo com Freire (1994) essa postura da escola seria o que ele nomeia de educação "bancária", em que a relação professor aluno se dá de forma assimétrica, tendo na figura do professor como depositário, aquele responsável por despejar conteúdos no aluno, que é tido como deposito, responsável apenas, por receber os conteúdos de forma passiva e não problematizadora, mesmo que por vezes o conteúdo não seja contextualizado ou não faça sentido para ele. É uma lógica que culpabiliza a criança desconsiderando seu contexto e desresponsabilizando a própria escola.

Narrando outros percalços pelos quais Ana (e outros estudantes da escola municipal passaram) a mãe de Ana revela:

"Esse ano foi como eu te falei esse ano foi complicado, a questão das greves, das paralisações, muitas vezes faltava aula não eram os professores eram os terceiros, né, merendeira, entrava em greve, aí também não tinha aula, e tinha a questão da merenda, que as vezes não tinha merenda aí suspendiam as aulas **...** foi um ano**,** tanto que ela não rendeu quase nada. Apesar da escola ser muito boa, a escola é excelente, a escola, o professor, a estrutura muito boa, o que pega mesmo é a essa questão das aulas, teve um período que foram dois meses sem aula, direto sem aula."

A partir das informações coletadas em entrevista com Ana e sua mãe, pode-se observar a existência de um conflito referente à trajetória escolar da estudante. A escola demanda uma postura de maior atenção de Ana, contudo não é evidenciado se a distração/dispersão causaria algum problema pedagógico importante, pois a

mãe afirma que a estudante não tem dificuldade de aprendizagem e que é engajada nas atividades da escola e Ana afirma que gosta de estudar, mesmo diante das críticas em relação a sua escola.

Del Prette e Martini (2005) refletem que atribuir a culpa pelo insucesso escolar às limitações pessoais e familiares dos alunos, e ignorar as demais variáveis que compõem a trajetória educacional (características da escola e do professor, condições sociais, políticas, econômicas e culturais, relação professor-aluno, formação docente, entre outras características) se caracteriza, no mínimo, como uma análise simplista e superficial do processo de ensino-aprendizagem e de seus produtos, que precisa ser urgentemente superada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

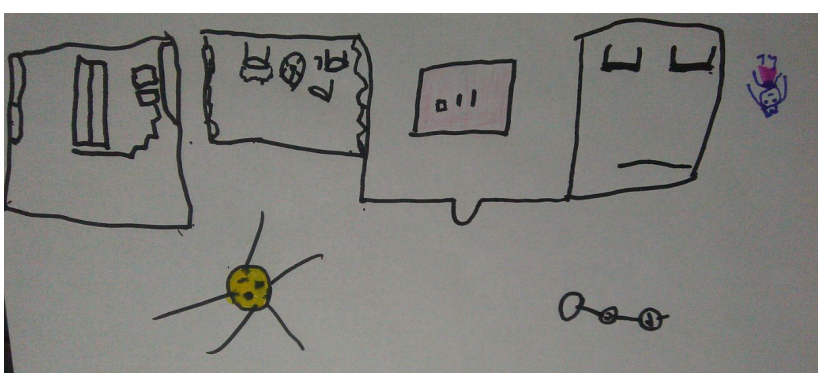
A queixa escolar é um fenômeno muito complexo e multideterminado (PATTO, 1997; MACHADO E SOUZA, 1997; MACHADO, 2004), e cresce de forma exponencial na trajetória escolar dos estudantes, circunscrito por vezes em anos iniciais de escolarização, fornecendo ao estudante um rótulo e não raramente um diagnóstico.

Patto (1999) evidencia que a existência do fracasso escolar está vinculada não somente às instituições de ensino, pois a própria institucionalização do saber parte do campo econômico e político. A autora explica que o modelo capitalista trouxe uma nova forma de existir para ser humano, consequentemente havendo outra dinâmica. A escola passa a ser valorizada não só pela classe mais baixa, mas também pela classe média e pela elite emergente, buscando na educação a ascensão e o prestígio social.

Culpabilizar o aluno ou a família, seria uma análise simplista e desconsidera toda uma rede de relações da qual o aluno faz parte, desconsidera inclusive fatores sociais, culturais, políticos e econômicos e enxerga apenas o aluno “destoante”, não problematizando o local onde as queixas foram elaboradas, ou seja, a escola. Aceitar que o aluno é um único responsável na questão é enxergar um sujeito descolado de sua realidade social.

A partir da trajetória de Ana é possível observar toda a riqueza de elementos da trajetória escolar da estudante, demonstrando todo o enredo de sua história, a qual foi condensada pela escola sob o nome de “dispersão”.

Figura 1 – Desenho de uma criança representando meninos e meninas em grupos separados na mesma piscina.



REFRÊNCIAS

BRUNER, J. S. (1997). Atos de significação.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

CUNHA, Eliseu de Oliveira et al. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estud. psicol.(Campinas)**, p. 237-245, 2016.

D'ABREU, Lylla Cisne Frota; MARTURANO, Edna Maria et al. Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. **Psico**, v. 42, n. 2, p. 152-158, 2011.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, 2014.

HANSEN, Janete et al. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 2, p. 133-143, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 4, p. 90-113, 2002.

LIMA, Nádia Laguárdia de; REZENDE, Alice Oliveira. O poder normativo nas escolas e seus efeitos sobre os sujeitos. **Estilos da clínica**, v. 18, n. 1, p. 34-52, 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. Relato de uma intervenção na escola pública. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**, p. 87-100, 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, MPR de. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo**, p. 35-49, 1997.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 3, 2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, 2012.

NAKAMURA, Mariana Sathie et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. **Produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**, p. 9-52, 1990.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Uchoa. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, 2009.

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI CENTENARO, Daniela. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações**, v. 9, n. 18, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. **A formação social da mente**, v. 4, p. 105-118, 1989.

YIN, Robert K. Pesquisa Estudo de Caso-Desenho e Métodos. 1994.

ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS DO PROJETO SERINGUEIRO NO MUNICÍPIO DE XAPURI, ACRE.

Marilene Nascimento da Silva
Universidade Federal do Acre (UFAC)
marilenenas@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta informações de uma dissertação de mestrado em andamento vinculado ao programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal da Acre – UFAC. Ele tem como objetivo Analisar a alfabetização de adultos e de crianças do Projeto Seringueiro (PS) em Xapuri, Acre, buscando compreender o seu caráter educativo referenciado na metodologia de Paulo Freire. Analisará documentos institucionais e materiais impressos que fundamentaram as ações do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), e sua perspectiva formativa de supervisão/assessoramento aos monitores/professores das escolas do Projeto Seringueiro, a partir dos anos 1981.

Esta pesquisa insere-se na metodologia dos estudos qualitativos e documental. Portanto, serão utilizadas as obras de Paulo Freire, tais como: Pedagogia do Oprimido (1987), O que é o Método Paulo Freire de Carlos Rodrigues Brandão (1991), Educação como prática da liberdade (1969), Educação e Política (2001), entre outros. Utilizaremos no campo da linguagem BAKHTIN (2006) e para análise dos dados a cartilha PORONGA.

Este estudo se justifica tendo-se em vista a importância do Projeto Seringueiro para a formação escolar, não formal, dos seringueiros adultos e crianças e para tanto, pretenderá, compreender as relevâncias para a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos nestas ações.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação no Brasil, quase sempre atendeu os anseios das classes de elite, se declarando comprometida com um modelo econômico dependente e agroexplorador, passando, assim, a contribuir para o descaso com a educação das populações mais carentes. Com a educação popular se atribuiu uma ferramenta de ação política no sentido de resgatar e valorizar os saberes populares, fazendo dessa meta o motor de um movimento mais amplo de valorização do sujeito, oferecendo respostas às suas necessidades e procurando dar conta de que esse sujeito em sua condição e especificidade merece a pedagogia do direito, seja criança, seja jovem seja adulto, haja vista que no dizer de Paulo Freire, “quando esse adulto descobre o “opressor, e se engaja na luta organizada por sua libertação, começa a crer em si mesmo, superando, assim, sua conivência com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 29), seja em nível intelectual seja no nível da

ação, mas, de preferência que esteja associada à reflexão, e tornem-se práxis.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 3º, ressalta que "A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei [...]. Também no Art. 15. "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.

Diante do exposto, questiona-se: será que as crianças filhos e filhas de seringueiros no município de Xapuri gozavam de todos esses direitos, sobretudo do direito à educação e a saúde? Em nossa pesquisa, verificou-se que somente com a criação do Projeto Seringueiro (PS), onde se implantou uma cooperativa, foi possível oferecer ao seringueiros a possibilidade de domínio do código da leitura, da escrita e das primeiras contas para que sua autonomia comercial se completasse com a autonomia de controle sobre sua cooperativa. Passo fundamental para que as crianças dos seringais, também, tivessem acesso à educação juntamente com seus pais. Assim descreve o historiador:

> O quarto momento, de 1987 e 1988, pode ser caracterizado como um período de transição de uma proposta de educação popular inspirada em idéias de Paulo Freire, para uma proposta de educação escolar propriamente dita, destinada a seringueiros (crianças, jovens e adultos), mas diferenciada tanto da educação oferecida no meio urbano como a oferecida no rural, mas sem um direcionamento específico para a formação de quadros para atuarem no movimento social. (SOUZA, 2011, p. 107).

O autor fundamenta a educação como geradora de conhecimento e que alimenta o movimento social. Esse movimento faz com que os sujeitos saem da condição de massa humana desprovida de bens materiais e intelectuais e assumam seu lugar na história. Na opinião do autor, os sujeitos precisariam sair da condição de submissão e abraçar a causa que é sua. Causa essa, não somente de "isolamento do mundo, tendo o rádio como um dos poucos meios de informação, mas tendo o limite da sua realidade imediata como fonte de conhecimento" (CEDI, 1984, p. 14). E esta forma de conhecimento, este imediato da sua vida, acaba fazendo com que o mundo externo seja entendido como um imenso seringal.

Esses sujeitos eram adultos já compromissados, portanto, desejar se alfabetizar não era apenas uma decisão individual, mas, sobretudo, um compromisso com o movimento, como uma causa coletiva.

2.1 Criações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri e a relação com a educação

No Acre, no auge do colapso da economia baseada na exploração gumífera, nos anos de 1970, o governo do Estado, auxiliado por agências governamentais federais, passou a propagar que o Acre era um vazio demográfico e que suas

terras eram o filé da Amazônia. Excitados por essa propaganda e ajudado por generosos incentivos fiscais, houve uma corrida de fazendeiros do Sul, Sudeste e Centro-Oeste brasileiro, que adquiriram terras no Estado a preço de bananas.

Esses fazendeiros, ou "paulistas", como ficaram conhecidos os invasores, em sua maioria eram grileiros, aproveitando-se da desinformação e da força bruta, auxiliados por milícias particulares de jagunços ou por jagunços oficiais dos quadros das polícias civis e militares, e por outros agentes públicos corruptos, como servidores do INCRA e de cartórios, praticavam atos extremos de violências queimando casas, expulsando seringueiros e não poucas vezes matando seringueiros e lideranças.

Foi então que os seringueiros de Xapuri decidiram se engajar no Sindicato dos Trabalhadores e trabalhadoras rurais, fundado em 09 de abril de 1977, sobre a liderança de Chico Mendes, ex-vereador pelo MDB e depois fundador do Partido dos trabalhadores (PT) no Acre e outros companheiros e companheiras. A partir daí a luta foi engrossando em favor da resistência dos seringueiros ao modelo agropecuário defendido pelos governos estadual e federal para a Amazônia.

O engajamento no Sindicato dos Trabalhadores e trabalhadoras rurais de Xapuri suscitava alternativas para o fortalecimento da organização comunitária e social expressada em benefícios concretos aos seringueiros e seringueiras, haja vista que as colocações eram muito distantes da cidade e os seringueiros e seringueiras não tinham animais suficientes (bois, cavalos, burros) para transportarem a borracha e a castanha. E, além disso, os varadouros estavam interditados pelos funcionários das fazendas. Por outro lado, tal engajamento, comportava ameaças e enfrentamentos com os fazendeiros, os patrões e até com as autoridades municipais. Tal alternativa consolidou-se com o desafio de organizar uma escola para alfabetizar os adultos, mas que fosse associada a uma cooperativa, a fim de que com essa os seringueiros pudessem realizar a venda da produção da borracha e da castanha para melhorar a situação que eles e elas enfrentavam com os marreteiros. Foi então que se criou o Projeto Seringueiro.

2.2 Origens do Projeto: 1981

O Projeto Seringueiro constitui-se como uma primeira experiência de educação de adultos, no primeiro momento, e de cooperativismo com seringueiros, associada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, organizada no Acre. Seus objetivos versavam sobre a possibilidade da independência econômica dos seringueiros por meio da organização de uma cooperativa para a comercialização da borracha e da castanha; do acesso dos seringueiros às informações relativas à legislação trabalhista que definiriam os seus direitos enquanto trabalhadores rurais, bem como o controle dos termos em que se daria a comercialização da borracha e da castanha. Para tanto, era através da organização de uma escola onde seria desenvolvido um curso de alfabetização e de iniciação à matemática que os seringueiros lidariam que estas questões.

De acordo com (SOUZA, 2011, p. 55) "a não presença de escolas nos se-

ringais constituir-se-ia em processo de dominação dos seringueiros pelos patrões". Este autor salienta, também, que duas situações poderiam amedrontar os patrões. Uma era, que se os seringueiros soubessem ler, poderiam conhecer a contabilidade e questionar a exploração a que eram submetidos; outra coisa seria, se a criança fosse para a escola não poderia produzir a borracha, processo em que as mesmas se envolviam desde a sua mais tenra infância. Com a educação no seringal os seringueiros se libertariam de forma integral do antigo e perverso sistema dos patrões. Para tanto, lê-se:

> Mais do que aprender o código da leitura, da escrita e das contas, construírem uma escola representava o início de um novo momento na vida daquelas pessoas. Tão forte quanto o significado da escola era o do controle sobre a comercialização, um aspecto em relação ao qual Chico Mendes sempre se referia, uma vez que liberdade significava, também, poder vender e comprar de quem oferecesse melhor preço. (SOUZA, 2011, p.357).

Percebe-se nesta citação um dos impactos vivenciados pelos sujeitos seringueiros xapurienses, de não saberem ler e escrever e nem fazerem as contas, por isso que eram tão controlados pelos patrões. Foi a partir destas preocupações que o Projeto Seringueiro pensou, também, numa educação para crianças, haja vista que elas não dispunham de nenhuma condição favorável a um bom aprendizado.

No projeto Seringueiro, mesmo os alfabetizandos não acreditando no funcionamento de uma escola, pelo fato de nunca terem tido acesso à educação, desde os seus avós e pais, e, que ficar sem escola, para eles, era "normal", as "lideranças, que seriam também os professores, Ronaldo, Marlete, Maria Allegretti entre outros, (SOUZA, 2011, p. 77), acreditavam que era possível. Fato esse que após seis meses, de reflexão, a equipe elaborou uma Cartilha de Alfabetização para Seringueiros e de Iniciação à Matemática com base no método Paulo Freire, cuja tentativa era a busca de responder as necessidades dos seringueiros, sobretudo valorizar o saber já previamente adquirido por eles e contribuir para a busca da autonomia política e social, agindo criticamente em seu tempo e espaço, bem como o domínio da matemática, para lidar com as questões da comercialização da borracha e da castanha.

2. 3 Alfabetização para Adultos

O comprometimento na luta em defesa dos seringueiros foi ao encontro também com os ideais de Paulo Freire do qual "pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro [...]" (BRANDÃO, 1981, p. 9).

Na perspectiva de dedicar à teorização e à prática crítica da educação, preferida por Paulo Freire, aos seringueiros, a professora Mary Allegrtti fez o levantamento do universo vocabular da comunidade de seringueiros da colocação Já com fome, para organizar as palavras geradoras por meio de conversas infor-

mais, observando os termos mais usados pelos seringueiros da comunidade e, assim, selecionou as palavras que serviram de base para as lições. As palavras geradoras deveriam ser apresentadas em cartazes com imagens para discussão, como eram feitos nos círculos de cultura, criados por Paulo Freire. Os dois textos a seguir expressam a relação que o Projeto Seringueiro teve com a metodologia de Paula Freire:

> Teríamos de pensar, por outro lado, na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa. Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito nos parecia suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização. (FREIRE, 1969, p. 118).

E mais:

> Em relação ao material didático utilizado pelos monitores/professores, foi produzida a Cartilha Poronga, baseada na experiência freiriana de alfabetização de adultos, cujas palavras geradoras foram pesquisadas no universo vocabular dos seringueiros que seriam alfabetizados. Para a sua elaboração, o CEDOP AMAZÔNIA contratou a assessoria do Centro Ecumênico de Documentação e Informação. E os recursos financeiros que a custearam vieram do Projeto Interação, do MEC (SOUZA, 2011, p. 118).

A assessoria solicitada pelo CEDOP[95] compreendeu que o material produzido e referenciado pela metodologia freiriana servisse de estímulo ao seringueiro na reflexão sobre o seu mundo e sua vida no mundo. Para tanto, o material deveria refletir estas coisas e, principalmente, estimular a possibilidade dos seringueiros adquirirem a aprendizagem dos códigos de leitura, escrita e primeiras contas, capacitando-os, em especial, a ler e interpretar os códigos utilizados no processo de comercialização da borracha. Assim, o seringueiro passaria a ser mais autônomo dentro de suas organizações, a cooperativa.

Além de definir uma proposta política em relação ao material, a equipe teve a preocupação de elaborar o material de maneira apropriada às condições locais de escolaridade, respeitando o mundo de intensa oralidade do seringueiro, seu pequeno contato com a linguagem escrita, seu ritmo, sua motricidade e seu contexto cultural

Segundo FERREIRO (1993, p. 43), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”. Portanto, a preocupação da equipe do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) que acompanhavam o processo de alfabetização dos sujeitos seringueiros, não se limitavam apenas na ação de escrever e ler, mas no respeito a oralidade e seu contexto cultural.

95 Centro de Documentação e Pesquisa

2. 4 Alfabetização para Crianças

Para o educador Paulo Freire, aprender e ensinar fazem parte da existência da humanidade. Seja do ponto de vista da historicidade, seja no aspecto social. Faz parte também da existência humana "a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia" (FREIRE, 2001, p. 12). Enfim, ensinar e aprender são atividades associadas ao existir. Daí pensar na existência humana, é incluir todas as atividades inerentes às suas etapas de vida a começar pela infância, prioridade, por excelência de direitos.

Para Allagretti (2002), após ter resolvida a organização da cooperativa, era a hora de discutir o projeto de educação, pois para administrar a cooperativa precisaria que alguém soubesse ler, escrever e fazer contas. Daí pensou nas crianças, mas a proposta era uma escola para os adultos com a criação de um curso de alfabetização e iniciação à matemática no período de dezembro a abril, em dias alternados da semana, ocupando cada dia dois períodos. Caso essa forma de organização não fosse viável, o curso acompanharia o período do verão, ficando concentrado no final da semana, em três dias consecutivos, em tempo integral. Diante disso,

> No mesmo mês de dezembro, depois de um trabalho de seis meses, também foi concluída a elaboração da Poronga – Cartilha de Alfabetização para Seringueiros e de Iniciação à Matemática e Caderno do Monitor - material especialmente preparado pela equipe do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) com base no método Paulo Freire, para o Projeto Seringueiro. Foram oito reuniões de trabalho sobre o universo cultural, linguístico, econômico e social dos seringais, entre outubro e dezembro, até chegarmos a um conjunto de palavras geradoras e, a partir do conteúdo que elas expressavam os técnicos do CEDI produziram o material que seria utilizado pelos seringueiros [...] (ALLEGRETTI, 2002, p. 366).

Percebe-se que este projeto tinha objetivos claros de modo que correspondia a atuação da qual possibilitava a melhoria das condições de vida dos seringueiros, bem como o fortalecimento da cooperação mútua e o seu acesso a informação e o conhecimento pela alfabetização. Mas a questão imediata era resolver o problema dos adultos e as crianças?

No ano de 1990, nove anos depois do início das atividades do Projeto Seringueiro, a equipe de educação do Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) pensou em uma alfabetização para as crianças, filhos e filhas de seringueiros e seringueiras. O primeiro material foi elaborado com o título de Educação Matemática com Crianças da Floresta. Essa modalidade contemplava crianças a partir dos seis anos de idade até os treze anos. Nessa década já era possível detectar 51 escolas acompanhadas pelo CTA e mais de mil crianças matriculadas ao ano ao longo dos seringais de Xapuri, Ac., juntamente com 32 postos de saúde comunitários. Já que a idéia do "Projeto Seringueiro era também a criação de Cooperativa, Educação e Saúde para Seringueiros de Xapuri – Acre ini-

ciado em março de 1981, no Seringal Nazaré" (ALLEGRETTI, 2002, p. 372). Com relação ao material elaborado para as Crianças, SOUZA (2011), destaca que:

> Esse material, classificado como de apoio, tornou-se indispensável à escolarização dos adultos, crianças e jovens que frequentaram aquelas escolas. Sem eles dificilmente o desempenho pedagógico e os aprendizados seriam os mesmos, visto que por seu intermédio e da oralidade é que se realizava, prioritariamente, o processo didático pedagógico. (SOUZA, 2011, p. 164).

Percebem-se aqui já um esforço para tirem as crianças do mundo iletrado. No Acre, parecia tão normal as crianças da floresta, serem iletradas, como Chico Mendes, até os 16 anos de idade, como Marina Silva, entre outros companheiros e lideranças que só conheceram a escrita após engajamento nos movimentos sociais.

A CARTILHA PORONGA

Nesta segunda parte buscaremos analisar as práticas educativas do Projeto Seringueiro (PS) através da cartilha "A PORONGA"[96]. Poronga é um instrumento de metal que o seringueiro carrega na cabeça para iluminar a estrada de seringa madrugada a fora. Este nome foi dado também ao material de alfabetização e primeiras contas. Uma Cartilha, produzido pelo CEDI[97], por solicitação do CEDOP, para ser trabalhado pelo Projeto Seringueiro. Era um caderno de Português, um de Matemática e um do Monitor, cuja pretensão era iluminar a situação dos seringueiros em melhores condições de vida.

A organização da cartilha PORONGA se dava por tema. O principal tema se deu ao redor da caminhada do seringueiro "em busca da autonomia econômica e política, através do fortalecimento de seus sindicatos e da luta pela terra; à consciência de serem eles agentes desta caminhada no sentido de construir uma nova sociedade". (CEDI, 1984, p. 18). Cada tema foi subdividido em outros temas para a escolha das palavras geradoras. São eles:

> a questão do saber, o saber do seringueiro e o aprendizado na escola; o sistema tradicional de exploração do trabalho do seringueiro cativo; o seringueiro liberto e sua forma de organização social; a luta por novas condições de trabalho; a cooperativa; o sindicato; os partidos; o direito à alimentação e à saúde; a natureza e a cultura; o homem transformando a natureza pelo trabalho; o projeto de vida do seringueiro. (CEDI, 1984, p. 19).

Percebe-se que a construção lingüística, proposta pela cartilha Poronga, tem sua essência do Método Paulo Freire, no sentido de proporcionar aos seringueiros alfabetizandos condições para a leitura e escrita de palavras recolhidas da realidade do seringueiro. Vai ao encontro o com o que BAKHTIN (1997), nos

96A Cartilha Poronga, nome escolhido pela futura aluna Alzira, era uma tentativa de construção e vivência do universo cultural, lingüístico, econômico e social dos seringueiros e seringueiras de Xapuri. Alzira argumentara que assim como a Poronga que o seringueiro usa para alumiar seus caminhos na floresta serve para protegê-los dos perigos constituídos por cobras ou outras feras, essa cartilha, com os ensinamentos que ela traria, também protegeria os seringueiros de outros perigos, que eram os perigos de ser enganado pelos fazendeiros e marreteiros.

97 Centro Ecumênico de Documentação e Informação

aponta ao relacionar a utilização da língua com a atividade humana. Para ele:

> Todas as esferas da atividade humana [...] estão [...] relacionadas com a utilização da língua. [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...]. [BAKHIN, 1996, p. 279].

Portanto, a questão, então, é se a compreensão acerca da linguagem, ampliada pela virada cultural repercute na vida social de maneira positiva, possibilitando significados no modo de ser e de viver de humanidade. Sem a compreensão e o domínio desse conjunto de aspectos que compõem sua cultura, os seringueiros de Xapuri, não se viam incluídos nas oportunidades de melhoria de suas condições de vida. Para eles, uma das condições para essa melhoria era se associar à cooperativa tendo como vantagem, o preço mais baixo das mercadorias e a independência em relação ao marreteiro.

METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se na metodologia dos estudos qualitativos e documental. Portanto, serão utilizadas as obras de Paulo Freire, tais como: Pedagogia do Oprimido (1987), O que é o Método Paulo Freire de Carlos Rodrigues Brandão (1991), Educação como prática da liberdade (1969), Educação e Política (2001), entre outros. Utilizaremos no campo da linguagem BAKHTIN (2006) e para análise dos dados a cartilha PORONGA

Para realizarmos essa pesquisa, faremos a investigação documental analisando a cartilha Poronga. Faremos também uma investigação bibliográfica analisando os autores que contribuirá com a nossa pesquisa – aqueles que falam do conteúdo do Projeto Seringueiro. Utilizaremos ainda nesta pesquisa algumas obras de Paulo Freire a fim de identificarmos, realmente, se a metodologia utilizada pelos sujeitos do Projeto Seringueiros estava referencia na metodologia freiriana.

Acreditamos que é de fundamental importância o resgate da memória do Projeto Seringueiro (PS), pois ajudará os sujeitos de hoje a compreenderem o caráter educativo e formativo do Projeto Seringueiro e, em que medida tal projeto contribuiu para a formação de lideranças: professores, agentes de saúde, agentes e gerentes de cooperativas, presidentes do STR de Xapuri, presidentes da AMOREX, agentes da administração públicas, entre outros.

RESULTADOS (PARCIAIS OU INTEGRAIS).

Este estudo possibilitará compreender alguns aspectos relacionados à alfabetização de adultos e de crianças do Projeto Seringueiro em Xapuri, no Estado do Acre e suas intenções em se constituir em uma alternativa de educação, voltada para os estratos sociais mais pobres, buscando compreender o seu caráter educativo referenciado na metodologia de Paulo Freire, através da analise de documentos institucionais e materiais impressos que fundamentaram as ações do

Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), e sua perspectiva formativa de supervisão/assessoramento aos monitores/professores das escolas do Projeto Seringueiro, a partir dos anos 1981.

Como profissional em educação destaco a relevância do estudo na compreensão da diversidade e complexidade que compõe a Educação Popular fundamentada nos ideais de Paulo Freire, e, do papel desempenhado pelo Projeto Seringueiro (PS) junto aos adultos e as crianças no contexto de educação de/com seringueiros numa realidade amazônica.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Mary Helena. **A construção social de políticas ambientais:** Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros. Tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília, em 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal. O Gênero do Discurso**. 2ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17ª. edição, Coleção Primeiros Passos, 38. Editora brasiliense, 1991.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1997 – ECA. Goiás, GO.

Cadernos do CEDI 13 - **Educação Popular do CEDI**. Educação popular: alfabetização e primeiras contas-Experiências na elaboração de material didático para adultos - Centro Ecumênico de Documentação e Informação São Paulo Junho de 1984.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização:** Tradução Horácio Gonzáles (et. al.) – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 28ª edição, 1987.

_____.**Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. 1921 – 1997. **Educação e Política**: ensaios – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.(Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

SOUZA, José Dourado de. **Entre lutas, porongas e letras:** a escola vai ao seringal (re) colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre - 1981/1990). 259f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2011.

AVALIAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS

Liduina Vieira Arantes
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás
lidu_arantes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

> *Sou otimista, mas mudança – e aqui vou usar um termo que não gosto muito – não é gratuita. A mudança não cai do céu. É provocada pela luta. E, quando digo luta, é luta histórica.*
> Paulo Freire (1995, p. 11)

A avaliação educacional, mesmo após décadas de investigações e discussões, é um tema ainda instigante e desafiador, muito debatido entre pesquisadores e profissionais da educação de qualquer nível ou modalidade de ensino por ser uma ferramenta pedagógica que possibilita o acompanhamento da aprendizagem efetiva e o desenvolvimento dos educandos.

Propomo-nos a refletir, neste texto, por meio da ação docente, o caráter instrumental ainda presente em muitas concepções de avaliação na Educação Infantil, bem como as possibilidades de superação dessa realidade.

Tomamos como base para nossas análises as contribuições de alguns autores que desenvolveram importantes pesquisas sobre essa temática e os pressupostos teóricos defendidos por Paulo Freire, que, devido a sua intensa militância na educação, é o Patrono da Educação Brasileira, (re) conhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do século XX.

Sob a pedagogia defendida por Freire e a relevância de suas produções, Saul e Saul (2013, p. 104) afirmam que

> Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal, que se destaca na literatura educacional, nos depoimentos de importantes autores, em diferentes países, no reconhecimento de seu trabalho por importantes universidades e no crescente número de pesquisas que se apoiam no referencial de Freire.

Paulo Freire sempre acreditou que seria a formação dessa consciência crítica em toda a coletividade, de forma que todos se compreendessem no mundo e se comprometessem a fazer anúncios e denúncias (FREIRE, 1988), que criariam condições para a libertação dos oprimidos e, consequentemente, para a transformação social.

> [...] Uma coisa que continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa, quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à

> formação do educando. Sou tão intransigente com isso que, toda vez que alguém usa a palavra treinar, eu critico e contraponho a palavra formar. Continua em mim o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. [...]. (FREIRE, 1995, p. 5-6).

A urgência em articular uma proposta pedagógica que dê vez e voz às crianças, e o direito que elas têm ao acesso e à permanência nas instituições por meio de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, em que sejam respeitadas em suas individualidades, nas diferentes formas de pensar, de agir, de sentir de cada uma, em suas sucessivas e gradativas conquistas, nos remete a todas essas concepções defendidas pelos princípios freireanos.

Paulo Freire possibilitou um dos movimentos mais significativos de renovação na educação brasileira, anunciando a importância de implementar um projeto político educacional que questionasse as concepções de sociedade, de educação, de escola e de cidadãos que queremos formar.

Nesse contexto, pensando na dialogicidade do conhecimento, o diálogo com o aprendiz, considerado por Freire (1988) como "uma troca de leitura de mundo", é primordial que se parta do princípio de que o professor não é o único detentor do conhecimento e que necessita descobrir o que o outro precisa para se libertar, numa perspectiva de que aprendemos sempre, aprendemos uns com os outros e aprendemos que os seres humanos precisam uns dos outros.

Ao falar de prática educativa, Freire (1995, p. 8) defendia a ideia de que o docente entendesse que não é o proprietário do saber, "[...] mas produtor do saber, reprodutor do saber e proponente da criação do saber por parte dos meninos". Assim, substitui-se a "postura autoritária" por uma "postura democrática", uma relação generosa entre os envolvidos no processo educacional, que tem o despertar da criticidade dos educandos como um de seus importantes objetivos.

Sob essa ótica, o professor vai se constituindo como fonte de liberdade para a tomada de consciência dos educandos em busca da diminuição das desigualdades sociais. Freire (1988, p. 81) afirma que

> [a] auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Diante dessas contribuições, propomos uma reflexão sobre os processos avaliativos, suas relações com a aprendizagem significativa e a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, destacando que esses profissionais trazem consigo suas próprias concepções de infância e de educação. Com isso não queremos dizer que tais concepções não sejam passíveis de mudanças, mas sim "que elas interferem na forma como constituem o trabalho pedagógico e as interações com as crianças" (ARANTES, 2016, p. 12).

Partindo do princípio de que somos passíveis de mudanças e da possibilida-

de de lançarmos novos olhares sobre a avaliação das crianças, propomos aqui algumas provocações: a avaliação por si só é capaz de garantir a melhoria da qualidade da educação? As atividades avaliativas propostas às crianças terão como princípio a função de diagnosticar os processos de aprendizagem e a capacidade que elas adquirem internamente de (re) construir conceitos ao longo de suas novas aprendizagens? Elas ainda são utilizadas como ferramentas de classificação, julgamento e controle, cujas análises são realizadas por testes, questionários ou relatórios descritivos que desconsideram as diferenças entre as crianças? Como podemos contribuir para superar as práticas autoritárias de avaliação?

Ao refletirmos sobre tais questionamentos, e a respeito da intencionalidade pedagógica ao se avaliar as crianças nas instituições infantis, é imprescindível repensarmos os processos avaliativos que permeiam os projetos políticos pedagógicos dessas instituições e compreender a educação como um ato pedagógico, mas, acima de tudo, como um ato político, em que o professor respeite a identidade e a autonomia das crianças, ensinando-as a se posicionarem politicamente no mundo, desenvolvendo ações conjuntas que possibilitem a transformação da realidade social na qual estão inseridas, para que a sociedade se torne mais justa, humanizada e igualitária.

DE RECIFE PARA O MUNDO

Nascido em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, Paulo Reglus Neves Freire viveu uma verdadeira história de resistência, persistência, amor e dedicação ao povo brasileiro, numa proposta inovadora de transformação da realidade social, concretizada por meio de um projeto de alfabetização da classe trabalhadora que partia do conhecido para o desconhecido e no qual se aprendia a ler não só as palavras, mas a realidade social, o mundo em que estavam inseridos, rompendo de vez com uma prática pedagógica conservadora e alienante.

Esse projeto pioneiro e desafiador idealizado e colocado em prática por Paulo Freire alfabetizou 300 trabalhadores do campo em 45 dias, tendo sido embasado numa proposta político-pedagógica que mostrava o nível de exploração em que os trabalhadores se encontravam. Além de alfabetizá-los, portanto, tornava-os cidadãos críticos, despertando-os para um novo olhar a respeito da realidade em que estavam inseridos.

Como consequência do sucesso desse projeto e pelo próprio contexto histórico brasileiro, “[...] gerou-se a reação política das elites econômicas interessadas na conservação e perpetuação das relações sociais e econômicas dominantes.” (ANTUNES; ABREU; PADILHA, 2018, p. 95). Essa elite percebeu os inúmeros problemas que seriam causados ao colocar a classe trabalhadora frente à realidade da opressão vivenciada pelo analfabetismo e pelas condições subumanas a que eram submetidos. Então, com o golpe de 1964, Freire foi preso e posteriormente exilado.

Mesmo enfrentando tantas dificuldades, ele considerou seu exílio altamente pedagógico por lhe possibilitar conhecer outros países, outras experiências e

realidades que o auxiliaram na escrita de suas obras e no aprimoramento de sua proposta pedagógica a favor da emancipação dos oprimidos.

Todas essas vivências e experiências sempre o colocaram diante da realidade excludente do sistema educacional brasileiro. Sua luta contra esse sistema educacional de exclusão, em que a avaliação também era utilizada para selecionar e legitimar as posições sociais, foi constante, de modo que todos se percebessem como sujeitos, como seres ativos, capazes de transformar a realidade em que viviam, e não simplesmente aceitar os projetos avaliativos impostos.

OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS

As instituições educacionais precisam estar a serviço da promoção do homem, com projetos políticos pedagógicos alicerçados a uma pedagogia crítica, de modo que os docentes desafiem os discentes a pensarem em sua realidade social, política e histórica.

Partindo desse princípio, todas as atividades propostas nas instituições escolares precisam despertar a curiosidade das crianças, além de serem significativas, interessantes e organizadas por meio de uma ação dialógica de colaboração, união, organização e síntese cultural.

Nesse sentido, a avaliação precisa estar ligada a um contexto educacional capaz de possibilitar ao ser humano a reflexão sobre seu modo de agir na sociedade na qual está inserido. Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 137),

> [a] avaliação produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então, interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicalidade a fizesse neutra e destituída de valores.

Ao discutirmos esses processos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas presentes nas instituições, precisamos analisar as relações de poder apresentadas por Paulo Freire e as desigualdades entre opressor e oprimido (FREIRE, 1988). Nesse caso, o opressor detém o poder e se impõe sobre o oprimido, mantendo seus interesses no ato de aprovar ou reprovar, punir ou controlar, ou seja, um processo avaliativo inadequado que contribui para a total exclusão social.

As práticas avaliativas presentes nas instituições infantis também são elementos constitutivos das relações de poder vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar. Na relação professor-aluno, por exemplo, existe a relação “avaliador” e “avaliado”, na qual o docente assume a posição de pessoa mais experiente, responsável por garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem. Diante disso, ele pode exercer poder sobre as crianças, recompensando-as, punindo-as ou coagindo-as, conforme a demonstração do nível de capacidade de cada um.

Contrária também a essas práticas avaliativas, Hoffmann (2014a) colabora com essas discussões ao trazer uma perspectiva de avaliação que tenha como objetivo a promoção. Para a autora,

> [a]valiar para promover significa, assim, compreender essa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2014a, p. 20).

Por esse viés, Freire (1988, p. 52), ao dizer que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão", retrata que quando tomamos consciência de que não apenas estamos no mundo, mas que fazemos parte do mundo, nos tornamos capazes de produzir novas formas de viver em sociedade e podemos transformar a realidade que nos oprime e explora. Para que isso aconteça precisamos assumir esse compromisso social, numa visão dialética de que tanto o ser humano quanto o mundo estão inacabados e que, para transformarmos o mundo, precisamos transformar a nós mesmos.

Sobre a conscientização dos indivíduos, Freire acreditava que, além de letrá-los, é necessário libertá-los, conscientizá-los de quem eles realmente são, partindo da realidade sócio-histórico-cultural a qual estão inseridos, do lugar que ocupam nessa sociedade e do que os oprime, desacomodando-os para gerar neles possibilidades de mudanças.

Os profissionais das instituições infantis precisam estar atentos ao desenvolvimento integral das crianças, respeitando os direitos que lhes são garantidos pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em seu 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. (BRASIL, 1996, p. 89).

Ao enxergar as crianças como seres sociais em pleno desenvolvimento, precisamos repensar as práticas avaliativas, que na maioria das vezes sofrem influências de modelos seletivos aplicados no Ensino Fundamental e de algumas concepções de infância em que impera o desrespeito sobre elas.

Muitas vezes o que vemos nas instituições infantis são crianças obrigadas a permanecerem sentadas por longas horas, fazendo atividades sem sentido, que serão comparadas com as atividades dos colegas segundo critérios estabelecidos pelos professores, por meio de suas próprias expectativas escolarizantes, sem respeitar o tempo de aprendizagem de cada uma delas e seus gradativos e sucessivos avanços.

Nesse contexto, Hoffmann (1996) colabora com as discussões quando aponta a presença de práticas avaliativas classificatórias nas instituições infantis, nas quais, por exemplo, são apresentados relatórios semestrais teoricamente frágeis, em que constam o "comportamento" das crianças, classificadas por es-

calas comparativas. Esses relatórios são a expressão concreta de negação da criticidade das crianças, impossibilitando, nesses espaços, a percepção da criatividade e da inovação.

Lembramos, aqui, a concepção ”bancária” de educação apresentada por Freire, utilizada como um instrumento de opressão. A Educação Bancária, criticada veementemente pelo autor, é pautada na transmissão de “[c]onteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1988, p. 57). Tais conteúdos são “depositados” nos educandos, que, por sua vez, não têm sequer a liberdade de questionar. Espera-se deles, para que sejam considerados os melhores educandos, que permitam se “encher” docilmente (FREIRE, 1988).

Em suas considerações sobre a Educação Bancária, Freire (1988, p. 58) entende que:

> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro.

Nesse aspecto, a escola se constitui como uma instituição opressora, que “doa conhecimentos”, e o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1988, p. 58). Quando se tem essa rigidez nas posições fica clara a negação da educação e do conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1988). Como consequência, o educador também perde a criticidade por ser simplesmente responsável por transmitir/depositar os conteúdos e cobrar a sua reprodução em avaliações utilizadas como verificação de uma aprendizagem imposta como correta e necessária.

Se analisarmos a função da avaliação das crianças de Educação Infantil nessa perspectiva de educação bancária, percebemos que existe uma grande aproximação nessa prática pedagógica em que o papel do professor é o de depositar os conteúdos e o papel das crianças é o de arquivá-los para, posteriormente, reproduzi-los.

Partindo desse pressuposto, o conhecimento não pode ser construído coletivamente, porque acredita-se que a criança nada sabe; o professor é o que sabe e deposita os conhecimentos por meio de monólogos. Como nos relata o próprio Freire, “[s]e o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Este saber deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1988, p. 60). Contrário a esse modelo educacional, Freire refletia sobre a prática o tempo todo, por meio da observação do ser humano.

Nessa perspectiva, não se pode partir de julgamentos estáticos, relatando o que a criança é ou deixa de ser, porque ao falar de desenvolvimento, de evolução, de processo, necessariamente falamos de mudanças, de superação e de transformação. O “ainda” sempre deve estar presente em uma avaliação (HOFFMANN, 1996). Assim, o professor deve ter respeito à autonomia e à identidade das crianças, aliado ao bom senso e alicerçado a um currículo emancipador, cujas práticas pedagógicas sejam libertadoras.

Quanto a esses processos avaliativos de cunho classificatório e elitista, acontecem algumas situações intrigantes, pois quando o professor não tem clareza sobre sua prática acaba por fazer o que o sistema obriga e coloca como correto. Em alguns casos, ele sabe o que quer e mesmo assim adere às imposições do sistema; em outras vezes, ele sabe, mas não consegue fazer diferente. Nessa perspectiva, o professor continua utilizando atividades e testes sem sentido.

Há, portanto, certa incoerência no processo educacional quando se pensa em uma proposta de educação para todos, mas os profissionais agem como se todos fossem iguais, sem problematizar a realidade e as diferenças socioculturais que precisam ser debatidas e superadas por meio de uma pedagogia libertadora. “O diálogo, como encontro dos homens para ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1988, p. 134). Isso o torna um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, é preciso que perpasse por todo o trabalho pedagógico. A respeito disso, Paulo Freire (1988, p. 178) afirma que:

> Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser silenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza.

Nesse contexto, Freire (1986) traz o diálogo como eixo norteador significativo para toda e qualquer ação pedagógica cuja intenção seja a interação professor-aluno, afastando de vez uma pedagogia que tenha como finalidade a transferência estática de conhecimentos.

Pautada nessa concepção, a avaliação será utilizada como um instrumento de reflexão sobre o processo pedagógico e acompanhamento cotidiano do ensino e da aprendizagem, respeitando não só a criança, mas também a própria legislação em vigor, que destaca, em seu artigo 31, inciso I, da LDB nº 12.764/2013, que a avaliação deve ser efetivada “ [...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2013).

Esse constante exercício de dialogicidade permite superar o que também há de instintivo na avaliação e na atitude que tomamos diante dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Entendemos que a diretividade é necessária ao educador, mas quando ela começa a interferir na capacidade criadora, formuladora e indagadora do educando, transforma-se em manipulação e autoritarismo (FREIRE, 2015).

É ainda Freire (2004, p. 116) que nos esclarece sobre as práticas democráticas de avaliação, repudiando as práticas avaliativas autoritárias que estão a favor da domesticação ao dizer que:

> Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do **que-fazer** de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar **com**.

Ao apresentarmos aqui neste texto a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico em que a avaliação das crianças seja pautada por meio de uma concepção emancipadora do conhecimento, reconhecemos a necessidade de o professor assumir a responsabilidade de ser o organizador da aprendizagem, instigando a criança a ser a protagonista do saber, um sujeito crítico, participativo e atuante nesse processo educacional.

Hoffmann (2014b) colabora com essa ideia ao propor a concepção de "avaliação mediadora". Segundo ela, esse tipo de avaliação

> [...] envolve procedimentos essenciais (não lineares, mas complementares): a) uma observação atenta e individualizada das crianças; b) a análise reflexiva de suas manifestações, possibilidades e interesses; c) o planejamento de ações educativas visando a oferecer-lhes melhores e diferentes oportunidades de aprendizagem. (HOFFMANN, 2014b, p. 16).

Sobre a forma respeitosa da lógica que existe entre o ensinar e o aprender, Freire (2015, p. 108) propõe uma educação mais humanizadora ao fazer a seguinte reflexão:

> O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de "brigar" por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo.

Quando problematizamos o ensino e a aprendizagem como forma de transformação social, não podemos deixar de abordar a formação inicial e continuada. A postura crítico-reflexiva necessária a todos os profissionais da educação para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma eficiente perpassa pela forma-

ção, que, segundo Freire (1995, p. 12), “é uma experiência permanente, que não para nunca.”

Quando discutimos a importância de se garantir uma educação de qualidade a todas as crianças, discutimos também a valorização da carreira docente e a luta por uma formação inicial e permanente de qualidade para todos os profissionais da educação, por meio de políticas públicas que assegurem condições adequadas para o exercício da função.

Nesse aspecto, quando o assunto é o trabalho docente na Educação Infantil, defendemos a proposição de que não é mais possível admitir leigos nessa etapa de ensino. Esses profissionais precisam ser formados, competentes e qualificados para que sejam asseguradas práticas educativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, respeitando o direito que elas têm de vivenciarem suas infâncias sem o compromisso de serem “preparadas” para o ingresso no Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos,
> esperamos que permaneça: nossa confiança no povo.
> Nossa fé nos homens e na criação de um mundo
> em que seja menos difícil amar.”
>
> Paulo Freire (1988, p. 184).

O desafio para uma educação pública, popular e democrática, que assegure uma trajetória de conscientização e humanização tanto para o professor quanto para as crianças (FREIRE, 1988), ainda é uma tarefa gigantesca. Quanto mais estudamos sobre as políticas educacionais do nosso país, mais percebemos a importância de nos aproximarmos dos princípios freireanos.

Destacamos que os estudos sobre a Educação Infantil e os intensos processos de revisão sobre o atendimento das crianças e as práticas pedagógicas utilizadas nas instituições infantis, muitas vezes pautadas por expectativas escolarizantes, ainda fazem parte de estudos recentes. Afinal, essa conquista educacional a favor da garantia dos direitos das crianças iniciou-se a partir da Constituição Federal de 1988, solidificando-se após a aprovação da LDB, em 1996.

Quando se trata dessa primeira etapa da Educação Básica, admitimos que muitos avanços ocorreram, mas ainda há um longo caminho a percorrer e que a tarefa do professor vai além de ensinar conteúdos. Eles são convidados a refletirem sobre sua ação pedagógica para que não transformem a experiência educativa em puro treinamento técnico e se fundamentem no caráter formador do exercício educativo (FREIRE, 2004), elaborando e colocando em prática propostas que atendam às particularidades das crianças.

Pensar em um debate que envolve uma educação de qualidade nos leva necessariamente a pensar sobre os processos avaliativos realizados nas insti-

tuições e sobre a necessidade de um processo educativo/avaliativo que tenha como intencionalidade pedagógica o desenvolvimento integral das crianças.

Freire (1999, p. 67) colabora com essa discussão ao provocar análises sobre as finalidades da educação:

> Uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propicie a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização.

Hoffmann (2014, p. 18) também contribui com esse debate ao argumentar que

> [o]s estudos em avaliação deixam para trás os caminhos das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Ao avaliar numa perspectiva de emancipação permite-se aos educandos desenvolverem uma consciência crítica que resulta em sua inserção no mundo e na transformação dele (FREIRE, 1988). Isso implica uma reflexão crítica sobre a própria prática docente e é um desafio que exige mudanças nas próprias concepções que o professor tem sobre a educação. Nas palavras de Freire (2004, p. 41):

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. (FREIRE, 2004, p. 41).

Portanto, o poder que a avaliação dá para selecionar, classificar e excluir as crianças não contribui em nada com os processos de aprendizagem necessários para que elas tomem consciência da realidade social em que vivem e, consequentemente, para que a transformem.

Todos os seres humanos estão sempre evoluindo e professor precisa considerar os ritmos diferenciados, os caminhos percorridos, as diferentes experiências vivenciadas e as potencialidades que cada criança pode desenvolver, quando são criadas oportunidades significativas de aprendizagem em todo o tempo em que ela permanece na instituição infantil.

Nesse contexto, destacamos a responsabilidade desses profissionais, em as-

sumir e acompanhar a aprendizagem de cada criança, bem como a importância de uma avaliação formativo-qualitativa para que novos desafios sejam propostos a elas. Nessa vertente, Freire (2015, p. 97-98) colabora ao repetir em seu discurso que

> [...] ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passível e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. (FREIRE, 2015, p. 97-98).

Há um chamamento nas obras de Paulo Freire para que os professores se posicionem de forma crítica, crescente e curiosa.

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1988, p. 70).

Lembramos que tudo isso só será possível por meio do diálogo, um momento dialético entre reflexão e ação de todos os envolvidos no processo educacional.

Partindo da premissa de que precisamos acreditar em possibilidades de transformação e, consequentemente, termos esperança para avançar nas propostas de mudança dos processos avaliativos que ainda sabemos existir em muitas instituições, trazemos aqui mais uma importante contribuição de Freire sobre a esperança necessária para o embate,

> Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...]. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2015, p. 14-15).

Conforme expressa o autor, só a esperança não basta, ela precisa estar impregnada de reflexão, resistência, luta e posicionamentos contrários às concepções meritocráticas de cunho competitivo, elitista e excludente ainda presentes

nos processos avaliativos que defendem a lógica do controle, com o objetivo de classificar as crianças, os professores e as próprias instituições. Nesse sentido, Hoffmann (2006, p. 75) faz um convite à reflexão:

> [...] temos a possibilidade de escolha. E digo sem ser simplesmente utópica ou piegas, como nos convida Freire, mas a partir da indignação com o que a realidade me mostra, do que muitos professores contam, do que vejo acontecer em muitos lugares.

Para que o professor tenha a possibilidade de escolha ele precisa ter como base uma ação pedagógica reflexiva em relação às crianças e a si mesmo, sabendo que, quando elas chegam à escola, trazem muitos conceitos relevantes, muitas histórias de vida. Ao valorizar as experiências trazidas por elas e vividas em seus diferentes contextos sociais, o professor torna possível uma interação em todo o processo educativo.

Precisamos de ações individuais e coletivas que proporcionem mais avanços nos processos avaliativos que permeiam o sistema educacional brasileiro, de forma que sejam mais coerentes e possam contribuir como instrumentos de análise, reflexão e autoavaliação do professor para a tomada de decisões sobre suas práticas pedagógicas, de forma que o ensino e a aprendizagem sejam mais significativos, críticos e emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **EaD freireana:** artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos ministrado pelo professor Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. Epub.

ARANTES, Liduina Vieira. **Avaliação na pré-escola:** possibilidades e desafios no município de Rio Verde-GO. 2016. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 12.796/2013. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: avaliação da educação superior no Brasil. In: **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002. p. 53-89.

FREIRE, Paulo. Entrevista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, ano 1, n. 1, jan./fev. 1995.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação na Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E COTIDIANO ESCOLAR

Naísa Afonso Silva
Universidade Federal de Uberlândia
naisamestrado@yahoo.com.br

Tatiani Rabelo Lapa Santos
Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

Pensar a escola de educação infantil como um espaço rico de experiências, de construção de cultura, de estabelecimento de laços afetivos, como um tempo de aprendizagem e de prazer, significa entender a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura.

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo trazer dados e reflexões sobre a escuta ativa feita com as crianças durante as visitas técnicas/pedagógicas realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Uberlândia98 nos anos de 2015 e 2016 no sentido de desvelar o que as crianças dizem sobre a escola.

A Visita Técnica/Pedagógica foi realizada com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil observando: o espaço físico (organização do espaço, rotina e mobiliário) e a convivência entre os profissionais e entre esses e as crianças; as reflexões foram feitas a partir da Escuta Ativa realizada com todos os sujeitos da escola, principalmente com as crianças. Durante a visita, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil se reunia com a equipe gestora para juntos preencherem o instrumental de visita, refletir sobre as práticas pedagógicas, a gestão do conhecimento e a convivência, bem como promover orientações tendo como referência as Orientações Teóricas e Práticas Elaboradas com os Profissionais dos anos de 2015 e 2016.99

Entendemos que ouvir as crianças, o que pensam, dizem, gostam ou não gostam no espaço escolar, é fundamental para se construir uma escola de educação infantil que seja realmente humanizadora e que expresse os pilares da perspectiva histórico-cultural.

Assim sendo, entendemos que a perspectiva histórico-cultural e a educação em rede, embora não engessadas em si mesmas, mantém o diálogo com outras teorias, tais como: sociocultural de educação e ação comunicativa, que contribuem para a efetivação dessa política.

A concepção teórico-metodológica fundamentada, especialmente, no pensa-

98 escuta ativa feita com as crianças durante as visitas técnicas/pedagógicas realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Uberlândia

99 As Orientações Teóricas e Práticas Elaboradas com os Profissionais dos anos de 2015 e 2016 consiste em um documento construído coletivamente entre Assessoria Pedagógica, gestores, coordenadores pedagógicos e professores para orientar as práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar.

mento de Vygotsky, coloca o sujeito sócio-histórico e a cultura no centro do amplo universo da educação.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito é resultado de um processo sócio-histórico onde a linguagem e a aprendizagem são fundamentais. A ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada.

Neste sentido, acreditamos que a educação infantil é um espaço privilegiado para discussão e efetivação da perspectiva teórica adotada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), entendemos que a educação infantil deve assegurar à criança seus direitos fundamentais: brincadeiras, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto e amizade, expressão de seus sentimentos, especial atenção no período de adaptação, desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa.

Para tanto, os espaços das instituições de educação infantil devem ser organizados com o objetivo de estimular a brincadeira, o desenvolvimento e a curiosidade das crianças, proporcionando experiências variadas para que elas se apropriem dos significados socialmente construídos e atribuam sentido e significado ao que aprendem e realizam.

Compreendemos que os espaços da educação infantil não são neutros. Por isso, a sua organização reflete a concepção que se tem de criança, de infância e educação. Segundo Vieira (2009, p.41),

> Desse modo entendemos que um espaço para a educação de crianças pequenas deve valorizar o acesso livre de materiais e objetos, o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos com o objetivo de promover a cooperação, a motivação, a autonomia, a diversidade de atividades que promovam a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno desses sujeitos. Assim, a organização do espaço da sala de educação infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças possibilitando atividades através da exploração e experiências dos mesmos no contexto histórico-cultural, o relacionamento entre as crianças e seus pares, com os adultos e com o meio contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas.

Assim, acreditamos que os espaços das instituições de educação infantil devem ser pensados e organizados como um lugar rico de materiais e instrumentos, que estimule as vivências diversificadas das crianças com as diferentes linguagens, bem como o contato com a produção cultural da humanidade.

> (...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma “inocente decoração de ambiente”,

> estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como “máquinas de ensinar” (CUNHA, 2005, p.135).

As maneiras de arrumar a sala, a disposição dos mobiliários, a altura dos móveis, assim como de outros materiais e brinquedos, revela o que entendemos por criança e infância. Por isso, a orientação da Assessoria Pedagógica da educação infantil é que as salas sejam organizadas de forma que permitam a livre movimentação das crianças. Orienta-se que os painéis (chamada, calendário, números, alfabeto, rotina, etc.) sejam colocados na altura das crianças.

Defendemos que o ambiente da educação infantil seja rico de materiais que demonstrem a função social da escrita (com textos coletivos construídos pelas crianças e escritos pela professora, com poemas, poesias, músicas, fatos e notícias que têm sentido e significado para as crianças) e não apenas a técnica da escrita (letras, números, sílabas) trabalhada em forma de treino e repetição.

Acreditamos que a educação infantil deve ser um espaço que garanta que as crianças brinquem que se relacionem com o outro, que aprenda com os pares, que explore as diferentes linguagens e construa cultura.

A esse respeito Mello (2010, p.6) enfatiza:

> Com isso, quero dizer que se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto — o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores —, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão — é sempre importante lembrar — surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita, utilizando a escrita para cumprir a função social para a qual ela foi criada. Quando fazemos isso, o sentido que a criança atribui à escrita coincide com sua função social. Deste ponto de vista, podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo a assim a utilizará.

Acreditamos que, ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão e ao perceber por meio das atividades construídas, a função social da escrita, a criança, pela sua própria curiosidade e pela intervenção e mediação do (a) a professor (a), apresentará interesse e terá curiosidade para conhecer as letras, os números, as palavras escritas, pois estas não serão apenas a composição de letras, mas terão sentido e significado dentro de um determinado contexto. Ou seja, a criança aprende de maneira prazerosa e envolvente, ao contrário seria, caso fossem trabalhados os métodos tradicionais de alfabetização.

> Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (MELLO, 2007 p.91).

Entendendo a criança como produtora de cultura,[100] devem ser valorizadas suas próprias atividades em detrimento a atividades prontas e acabadas, como: desenhos xerocados e estereotipados, cópias, modelos para ligar, marcar x, repetir, pontilhados etc. A valorização das produções das crianças pode ser feita por meio de exposição de pinturas, desenhos ou demais atividades na sala de aula ou no ambiente externo, incentivando sempre que a comunidade escolar faça a apreciação dos materiais produzidos por elas.

De acordo com Ostetto (2011, p.9):

> Cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. Cabe aos educadores refletir sobre seus "modos de ver" e seus "gostos" que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes. Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA?

Além do espaço de sala de aula, é muito importante que as crianças explorem espaços alternativos na instituição para a realização de atividades como: banho de sol, ducha, atividades motoras, brincadeiras, contato com a natureza, convívio com crianças de outra faixa etária, dentre outros.

Ao compreender a importância de pensar o espaço físico e simbólico como elementos fundantes no processo educativo das crianças isto, de certa maneira, provoca grandes impactos na construção da rotina da educação infantil, conforme apresenta o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998):

> - O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.
> - O direito das crianças de brincar, como forma particular e expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> - O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética, e à estética;
> - a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

100 Este termo consta nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2010).

> - o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (RCNEI, 1998, p.13).

A rotina escolar deve respeitar a individualidade de cada criança e oferecer conforto e segurança enquanto a criança estiver frequentando a escola. Segundo Freire (1998, p. 43), "construir uma rotina é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades no tempo e no ritmo que se desenvolve o espaço". Esse ritmo nos faz refletir sobre a necessidade de entender a singularidade e as peculiaridades do grupo mesmo que ele seja definido por critérios de semelhança, como por exemplo, faixa etária.

> (...) O ritmo do grupo de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante que se constitui de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade de seus participantes). Por isso, rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração vivo do grupo (com diferentes batidas rítmicas). Rotina entendida como a cadência sequenciada de atividades que se desenvolvem num ritmo próprio de cada grupo. (FREIRE, 1998, p. 43).

Neste sentido, consideramos imprescindível que o profissional da educação infantil tenha um olhar sensível[101] e contextualizado para as infâncias no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Cavasin (2008, p.50) ressalta:

> É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças.

Dessa forma, defendemos uma rotina que seja pensada a partir da escuta ativa feita com as crianças, valorizando sua cultura, suas experiências, estando sempre atentos ao que as crianças falam e gostam e, principalmente, respeitando-as enquanto sujeito de direitos e produtores de cultura.

METODOLOGIA - O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE A ESCOLA?

Durante as visitas técnicas pedagógicas realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, se reunia com

101 Enxergar as infâncias nessa perspectiva é reconhecer que: A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente. A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas, por isso não há nenhuma infância natural, nem universal, mas muitas infâncias e crianças; As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função.Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito. Assim, as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71 acréscimos nossos).

a equipe gestora para juntas preencherem o instrumental de visita, refletir sobre as práticas pedagógicas, a gestão do conhecimento e a convivência, tendo como referência as Orientações Teóricas e Práticas Elaboradas com os Profissionais dos anos de 2015 e 2016. A partir da reunião com a Equipe Gestora, realizávamos a escuta ativa[102] para compreendermos o que as crianças pensam e dizem sobre a escola, a partir das seguintes questões:

1) O que é mais legal na escola?
2) O que é mais chato na escola?

A escuta ativa foi feita com aproximadamente cinquenta crianças de vinte e quatro escolas municipais de educação infantil, localizadas em diferentes regiões da cidade de Uberlândia. As visitas técnicas foram realizadas por setores territoriais denominados pela Assessoria por polos, sendo o total de quatro: norte, sul, leste e oeste, de acordo com as demandas e/ou problemas apresentados pela unidade escolar.

O atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil é de 0 a 5 anos, mas, durante a escuta ativa, conversamos com as crianças de 3 a 5 anos, buscando sempre respeitar o interesse delas em participar.

Segundo Ribeiro (2009) é importante ouvir o que as crianças dizem sobre a escola, pois, a maioria das instituições de educação infantil não ouve o que as crianças querem, desejam e esperam da e na escola.

As reflexões foram feitas a partir do entendimento da criança na perspectiva histórico-cultural.

As respostas das crianças para a questão número 1 “O que é mais legal na escola?” relacionaram-se direta e/ou indiretamente, às seguintes temáticas que foram denominadas categorias: 1) Brinquedos e brincadeiras; 2) Alimentação; 3) Diferentes linguagens; 4) Relação com os pares.

Para o presente trabalho, discutiremos apenas a categoria “Brinquedos e Brincadeiras”.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

As crianças de todas as escolas em que fizemos a escuta ativa mencionaram que o que é mais legal na escola são as brincadeiras ou citaram algum tipo de brinquedo utilizado no espaço escolar, conforme depoimentos:

> Brincar no pula-pula. (criança - escola A)
> Brincar lá fora. (criança - escola B)
> Brincar no pula-pula, parquinho, gramado... (criança - escola C)
> Brincar na sala com brinquedos. (criança - escola D)
> Mais legal é quando a gente pode brincar. (criança - escola E)
> Brincar no parque (criança - escola F)

102 “[...] ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, uma possibilidade de investigação acerca da infância [...]”. (QUINTEIRO, 2002, p. 35).

Brincar é um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990) no Capítulo II, Art. 16°, Inciso IV, ressalta que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013) apontam que a brincadeira é uma atividade extremamente importante para a criança:

> Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (DCNEI, 2013, p. 89)

Durante o momento de escuta ativa com as crianças notamos o quanto elas ficavam alegres quando questionadas sobre o que era mais legal na escola: os olhos brilhavam, o sorriso se abria e alguns até ficavam com a respiração ofegante para falar do quanto era legal brincar. Assim, percebemos que a brincadeira ocupa um lugar de destaque na vida da criança.

O Referencial Curricular para Educação Infantil, volume 1, (RCNEI, 1998, p. 27 e 28) destaca que:

> A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de 28 brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para nós, as crianças ao brincar, não apenas interpretam os elementos da cultura, mas também experimentam, produzem, aprendem e definem papéis, símbolos e posições sociais que representam modos de organização social. Desta forma, elas representam valores da cultura do seu tempo, em uma orientação que implica um movimento permanente, de constituição de identidades.

Para Vigotsky (2007, p.35):

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que a brincadeira é importante para a criança explorar o mundo, entendê-lo e tentar se expressar por meio das diferentes linguagens.

> É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Por meio das brincadeiras, dos jogos e rituais, as crianças a cada momento criam, recriam e/ou recomeçam atividades e aprendizados, ou seja, constantemente as crianças inventam e aprendem novas ações e novas brincadeiras com as outras crianças, com os adultos, em diferentes situações de interação.

Brincar constitui-se em uma forma de expressão, não só no sentido de falar, mas também nos gestos e comportamentos, é uma atividade dinâmica que produz e resulta de transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com ele brinca, mas também por várias gerações e povos ao longo da história. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos, como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam percepções e a compreensão que temos do mundo, constituindo-se em ferramentas para aprender a viver.

O brincar com, ou sem, o suporte de um brinquedo pode referenciar vários tipos de brincadeiras, valendo-se da maneira como é disponibilizado à criança. Para as crianças brincarem livremente basta que estejam disponíveis objetos e ou brinquedos que as estimulem a agir, levando-as a construção da brincadeira, conceito apresentado abaixo:

> O brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém, a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança (BROUGÈRE, 2004, p. 21).

Assim, entendemos que a brincadeira é essencial para as vivências e aprendizagens das crianças nas escolas de educação infantil, é por meio dela que a criança aprende e a escola deve garantir a efetivação desse direito que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente assegura. Acreditamos que por meio da brincadeira a criança pode experimentar o mundo, divertir-se, ter prazer e aumentar sua autoestima.

ATIVIDADES RELACIONADAS À LINGUAGEM ESCRITA

Sobre a pergunta de número 2 “O que é mais chato na escola?” em todas as

instituições visitadas a maioria das crianças respondeu que nada é chato, sendo que sete crianças mencionaram as atividades escritas. Por isso, criamos a categoria que denominamos “Atividades relacionadas à Linguagem Escrita”. Segue alguns dos depoimentos das crianças:

> (...) **Nada é chato.** (criança - escola M);
> (...) **Nada é chato**... se bem que podia ter um pula-pula. (criança - escola N);
> (...) É chato fazer **atividades que doem a mão, tarefas difíceis, escrever o nome inteiro.** (criança - escola C);
> (...) **Mais chato é fazer muita tarefa** e demorar a colorir. (criança - escola P).

Inicialmente ao ouvir os depoimentos da maioria das crianças dizendo o quanto a escola é legal, que nada é chato, percebemos, enquanto Assessoria Pedagógica de Educação Infantil, que temos alcançado o objetivo de fazer da escola de educação infantil um espaço prazeroso, em que as crianças se sintam felizes e queiram estar lá. Mas, por outro lado, o fato de sete crianças relatarem que as atividades relacionadas à linguagem escrita é algo ruim ou chato de se fazer, levou-nos à seguinte reflexão: Será que os professores já ouviram o que as crianças pensam sobre as atividades que são realizadas? Será que as atividades de escrita têm apresentado sentido e significado para as crianças?

Consideramos a criança como autora de suas aprendizagens, por isso, entendemos ser imprescindível ouvir sua voz, para que a partir dos relatos de suas vivências, das suas dificuldades e opiniões se possa repensar a prática pedagógica que é desenvolvida, muitas vezes **para ela** e não **com ela**.

Segundo Mello (2014) é importante que a escola crie oportunidades humanizadoras que considerem as experiências e necessidades das crianças:

> O grande motor da aprendizagem é aquilo que nos afeta. Partindo deste pressuposto, o papel da escola não é simplesmente responder as necessidades, mas estabelecer uma crítica em relação às necessidades presentes nas crianças e nos alunos – criadas na vida cotidiana – e criar outras novas e humanizadoras, acolhendo a experiência do aluno e avançando em suas necessidades com reflexão e criticidade (MELLO, 2014, p. 267).

Ao relacionarmos a categoria Atividades relacionadas à Linguagem Escrita com a de Múltiplas Linguagens, percebemos que as crianças adoram fazer atividades diversificadas e as que envolvem as múltiplas linguagens. Sendo assim, elas gostam de pintar, desenhar, pular, correr, trabalhar com massinha, mas expressam claramente que o excesso de atividades focadas na linguagem escrita acaba trazendo mais cansaço do que aprendizagem significativa, conforme depoimentos das crianças C e P: “(...) É chato fazer atividades que **doem a mão, tarefas difíceis, escrever o nome inteiro”.** (criança – escola C); (...) “Mais chato é **fazer muita tarefa e demorar a colorir.**” (Criança P).

Ao fazermos uma reflexão tendo como referência a perspectiva histórico-cultural sobre o que as crianças acima disseram a respeito do que é chato na

escola, percebemos que as crianças fazem uma crítica ao tipo bem como à quantidade de atividades. Em momento algum elas disseram que é chato fazer atividades relacionadas à linguagem escrita, mas pontuaram sobre a dificuldade e a extensão das mesmas. Assim questionamos: A quantidade de atividades está relacionada à aprendizagem da criança? Ou, as atividades de linguagem escrita têm sido utilizadas para manter as crianças ocupadas?

Mello (2010) afirma que as escolas de educação infantil têm a prática de ocupar o tempo da criança com atividades de escrita, que na maioria das vezes são tarefas que desenvolvem o treinamento da escrita, das letras, das vogais, das sílabas e palavras. Segundo a autora, as escolas preocupam-se muito mais com a aprendizagem da técnica da escrita do que a compreensão da função social da escrita pela criança.

> (...) as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. Ou seja, a criança passa um longo período na escola infantil, realizando enfadonhas tarefas de escrita que não têm sentido para ela, pois não expressam seu desejo de expressão, e que tampouco são bem recebidas pela professora que, em seu desejo equivocado de que a criança aprenda cedo a ler e a escrever, enfatiza os erros e pouco valoriza os acertos. Com isso, a criança vai acumulando uma história de fracasso e de cansaço em relação à escola (MELLO, 2010, p. 4).

A autora ainda enfatiza que ao invés da escola focar na mecânica da escrita, deveria trabalhar as diferentes formas de expressão como: o desenho, a fala, o faz de conta, a pintura e a música, que são os pilares para a aquisição da escrita "sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever" (MELLO, 2010, p. 4).

A perspectiva histórico-cultural ressalta que a criança aprende quando é sujeito da construção do conhecimento. Se a criança participa ativamente das práticas pedagógicas, se ela percebe que é ouvida e que constrói o conhecimento junto com os pares, maior é a chance de a criança vivenciar aprendizagens carregadas de sentido e significado para elas.

A esse respeito, Mello (2010) enfatiza que:

> Retomando a teoria histórico-cultural, a criança que aprende é ativa no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo o que vê, experimenta, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento — que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau

> de humanização ou alienação —, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço… enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança (MELLO,2010, p.3).

Assim, acreditamos que as atividades sugeridas pelas crianças são fundamentais na escola de educação infantil, além de ser uma forma de valorizar a autonomia e opinião das mesmas e dar sentido e significado às práticas pedagógicas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas das crianças enfatizaram seus interesses na escola de educação infantil. Assim, consideramos fundamental ouvi-las para construir uma prática pedagógica que atenda aos seus interesses e necessidades de aprendizagem, até porque o que as crianças disseram é condizente com a abordagem histórico-cultural que defendemos.

Após realizar a escuta ativa com as crianças, pensamos: o que podemos fazer para promover uma reflexão em todas as escolas de educação infantil a respeito da prática pedagógica?

Assim, tendo como referência a escuta ativa feita com as crianças e com o objetivo de repensar as práticas pedagógicas, a Assessoria Pedagógica da Educação Infantil, apoiada nos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural e da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender realizou formações contínuas com as equipes gestoras (diretores, pedagogos, inspetores) das unidades escolares, tendo como foco a discussão sobre o currículo, articulado com reflexões sobre a prática pedagógica a partir das seguintes temáticas: Sensibilização para as infâncias; As infâncias na perspectiva histórico-cultural; Desafios da Educação Contemporânea para uma Cidade Educadora; Infância e humanização; Currículo na Educação Infantil, Espaço e Tempo na Educação Infantil; Educação Estética; Avaliação; Olhares críticos e reflexivos sobre as visitas técnicas.

Utilizamos durante as formações exemplos das observações realizadas nas escolas de educação infantil, bem como as falas das crianças como indicadores da qualidade referenciada socialmente, já que representam suas percepções a respeito das experiências que vivenciam nas escolas de educação infantil.

Dessa forma, ressaltamos a urgência de pensar e propor formas para valorizar o brincar e a brincadeira como atividade principal a ser desenvolvida na educação infantil, pois é por meio dela que as crianças, não apenas interpretam os elementos da cultura, mas também experimentam, aprendem, interagem, socializam e definem papéis, símbolos e posições sociais que representam modos de organização social e, além de tudo, são felizes.

É importante destacar, a partir das falas das crianças, a necessidade de explorar na educação infantil as diferentes linguagens e não ter como foco apenas

a linguagem escrita. As crianças durante a escuta ativa deixaram claro que as atividades legais da escola são as de pintar, desenhar, modelar, dramatizar... Assim, percebemos a urgência de promover um trabalho que valorize as diferentes formas da criança se expressar.

Outro ponto que as crianças sinalizaram e que também já foi tema de formação com as equipes gestoras refere-se às atividades de escrita. As crianças enfatizaram que fazer muitas tarefas ou atividades difíceis, acaba tornando-se algo chato na escola. Por isso, as nossas formações e orientações são direcionadas no sentido de repensar as atividades de treino e repetição que, muitas vezes, valoriza a escrita mecânica e não trabalha com a função social da escrita, bem como construir atividades a partir do que as crianças pensam, desejam e esperam da educação infantil. Ouvir as crianças, é fundamental para repensar o fazer pedagógico e construir junto com elas - e não para elas - as atividades. Isso significa dar sentido e significado para as suas aprendizagens.

Defendemos que a educação infantil deve ser um espaço de alegria onde as crianças sintam-se respeitadas e valorizadas em suas construções e produções culturais e que, sobretudo, possibilite a elas, cotidianamente, construir um pensar mais sensível e crítico no e com o mundo. Cabe a todos/as fazerem desses espaços o melhor lugar para as crianças estarem, bem como para as suas famílias. E que todos os profissionais que trabalham nesses locais sejam capazes de refletir, diariamente, sobre suas práticas escolares, no sentido de ouvir as crianças para (re)construir e (re)significar as propostas político-pedagógicas de cada unidade escolar.

Para construirmos uma educação infantil fundamentada na humanização é essencial ouvirmos os principais sujeitos desse processo que são as crianças, não mais pensar em uma escola sobre as crianças, mas sim com as crianças. Respeitar o que elas dizem, preferem e gostam significa pensar em uma prática pedagógica em que elas se sintam acolhidas, respeitadas e contempladas. Uma escola humanizadora é feita, principalmente, de sujeitos felizes, que fazem questão de estar ali cotidianamente e é assim que queremos as Escolas Municipais de Educação Infantil, para as crianças, um lugar que encanta e traz muitos sorrisos e histórias a serem contadas.

REFERÊNCIAS

ASSAO et al. **Alimentação Escolar: O Que O Desenho Infantil Revela. 2014.** Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v24n1/pt_15.pdf. Acesso em: 3 de jun. 2016.

ARRUDA, Marcos. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: GOMEZ et al. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e Companhia. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 336 p.

_____. Brinquedo e Cultura. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 110 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAVES, Lorena Gonçalves e BRITO**,** Rafaela Ribeiro. **Políticas de Alimentação.** Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006.

CAVASIN, Rosane França. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

CORSARO, Willian Arnold. **A reprodução interpretativa no brincar "ao faz de conta das crianças"**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças:
diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. 216 p.

CUNHA, S. R. V. **Um pouco além das decorações das salas de aula. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul.** v.13, n. 1, p.133-149, jan./jun, 2005.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brinca**r.** São Paulo:
Maltese, 1994.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (Orgs). **Qualidade na Edeucação da primeira infânica:** perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda Franca. São Paulo: Artmed, 2003.

FREIRE, Madalena. **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. 2 ed. São Paulo, 1998.
KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e Brincadeiras na Educação In-**

fantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da educação**. Volume 25, n.1 - janeiro-junho de 2007. Florianópolis, p. 83-104

MELLO, S. Al. A **Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Históricocultural**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica.2011.

QUINTERO, J. Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos. 202. Campinas: UNICAMP (Tese de Doutoramento em Educação).

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **As Relações na Escola da Infância sob o Olhar do Enfoque Histórico-Cultural.** Marília 2009. Dissertação de Mestrado.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade.** In: Sarmento, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças emiúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. 104 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia.** Uberlândia, 2003.

_____. **Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com os gestores/as. Um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015**. Uberlândia, 2014.

_____. **Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros(as) do conselho municipal de educação. Um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo de 2016**. Uberlândia, 2016.

VIEIRA, Eliza Revesso. **A organização do espaço da sala de aula na educa-**

ção infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP – Campus de Marília, 2009.

UBERLANDIA, Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. **Institui a rede pública municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências.** D.O.M. 26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>.Acesso em: 23/05/2014.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EXPRESSÃO ARTÍSTICA VERSUS TRABALHO INFANTIL: A CRIANÇA NA NOVELA, NA PUBLICIDADE, NA MODA E SUA PARTICIPAÇÃO E/OU TRABALHO COMO ATRIZ, MODELO E SIMILARES

José Damião Trindade Rocha
Universidade Federal do Tocantins – UFT
damiao@uft.edu.br

Os estudos da criança na mídia sobre as mesmas responsabilidades dos adultos em relação a horários de estúdios, gravações de cenas, decoração de falas, interroga se se constitui em "participação artística" ou "trabalho infantil". Crianças e adolescentes somente podem participar de novelas, mesmo como figurantes, se tiverem prévia autorização judicial, porém os Mc's mirins estão na mídia, as crianças no Master Chef Júnior e tantas outras na TV, nos comerciais, nos desfiles, na publicidade. Nossa METODOLOGIA parte das investigações no PPGE/UFT com pesquisa bibliográfica e documental com foco no PL nº 83/2006 que transfere aos pais a autorização para artistas-mirins atuarem em produção artística. Nossa base: ARROYO (2012 a, 2012 b, 2015) e as coletâneas: *Corpo-Infância; Trabalho-Infância* e os exercícios tensos de ser criança. Os RESULTADOS debatem a CF/1988 ao proibir qualquer trabalho ao menor de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos; e de trabalho em condições insalubres, perigoso ou noturno ao menor entre 16 a 18 anos, no mesmo entendimento da CLT e do ECA. Em 2018, as estatísticas já apontam que o trabalho infantil no Brasil atinge 2,7 milhões de crianças e adolescentes. Em 2017 os trabalhadores precoces eram 5% da população entre 5 e 17 anos. A participação ou até a "utilização" de crianças na mídia geram controvérsia. Com exceção do projeto de lei não há uma legislação específica sobre trabalho infantil na mídia.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

"Vocês vão pagar pelos que fugiram moleques. Escolhe, moleque, quer tomar um tiro onde, no pé ou na mão?" Apavoradas, as duas crianças esticam as mãos trêmulas e hesitantes, e são surpreendidas por um tiro no pé. O choro do garoto menor é tão verdadeiramente doloroso que é impossível não causar impacto em quem assiste. Esse relato retrata a cena do filme "Cidade de Deus", lançado em 2002.

Apesar do forte teor da cena fílmica, há a recomendação de que crianças e adolescentes somente podem participar de novelas, mesmo como figurantes, se tiverem prévia autorização judicial. Todavia, o que dizer de criança nos *castings*[103] , nas diversas produções artísticas, na publicidade, na moda e sua participação

103 Casting significa selecionar profissionais para atuar em um evento. Os profissionais podem ser modelos, atores/atrizes, recepcionistas, promotoras, coordenadores, etc. O evento pode ser uma festa, promoção, lançamento, casamento, seminário, congresso, filme, comercial, propaganda, etc.

e/ou trabalho como atriz, modelo e similares. Como refletir sobre os "quinze minutos de fama"? (Andy Warhol).[104] Estas questões nos coloca uma pergunta central neste texto: "o trabalho humaniza-des-humaniza a infância?" Arroyo (2015), no momento em que se vivencia a chamada "sociedade do espetáculo"? Debord (1991).

Atualmente uma criança trabalhar se constitui em uma situação intolerável e no mínimo um ato criminoso, mas quando se investiga as crianças em situações de vulnerabilidade social, é grande a estatística do mapa do trabalho infantil. Vidas de crianças são marcadas pelo trabalho em casa, nas ruas, no narcotráfico.

Há lugar nos estudos da criança para o trabalho das crianças na mídia? Existem muitas abordagens sobre o trabalho infantil, além do mais os que defendem e os que condenam. Para Melro e Tomás (2015), em relação a Hollywood como objetivo, os dados destacam a participação dos pais em relação ao trabalho infantil:

> A pobreza, geralmente, aciona os mecanismos de aceitação ou pelo menos permissão por parte dos pais do trabalho dos filhos. Cerca de 50% das crianças começam a trabalhar neste meio por influência dos pais (cf. SIETI/MSST, 2004). Crianças iniciam aos 4 anos as atividades artísticas, como por exemplo participar em desfiles de moda ou desde bebês em anúncios publicitários, obtendo a família dinheiro. (Melro e Tomás, 2015: 217).

As estatísticas demonstram maior procura de crianças para a participação artística: no circo, no desporto, dança, música, cinema, ao mesmo tempo que, não se tem um número expressivo de denúncia de trabalho infantil artístico.

Pesquisas tem revelado o que as mães dizem: devido as muitas horas de trabalho e de espera na televisão, terem de acordar os filhos as 6 da manhã para gravação devido a luminosidade natural, as muitas horas de treino de uma modalidade esportiva, ou as horas de exercício para um desfile que dura em média 20 a 30 minutos, deixam as crianças sonolentas, todavia, bem-dispostas, revelando que a participação artística não se reduz à questão financeira, mas também ao seu aspecto glamouroso.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho retrata parte das pesquisas que vimos desenvolvendo no PPGE/UFT no último triênio. É uma pesquisa bibliográfica e documental de análise de conteúdo. Um método muito utilizado na interpretação de dados qualitativos, compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento, no nosso caso do Projeto de Lei nº 83/2006 que transfere aos pais a autorização para artistas-mirins atuarem em produção artística.

104 Essa frase é atribuída a Andy Warhol na década de 1960, no final do século XX e começo do XXI, se refere ao que conhecemos hoje ao fenômeno das "celebridades instantâneas", quando ele começou a pintar produtos norte-americanos famosos, como latas da sopa Campbell's e garrafas de Coca-Cola, ou ícones de popularidade, como Marilyn Monroe. Disse ele: "um dia, todos terão direito a 15 minutos de fama" ao comentar obras próprias baseadas em acidentes automobilísticos, em especial o de uma ambulância. https://pt.wikipedia.org/wiki/Celebridade_instant%C3%A2nea.

Na análise observou-se que o PL prevê “fixar a idade mínima” para o trabalho como ator, modelo e similares. E ao vedar, que deveria ser traduzido como obstruir completamente ou impedir, o trabalho como ator, modelo e similares, em cinema, teatro, televisão, anúncios publicitários, de pessoa maior de catorze e menor de dezoito anos de idade, sem autorização expressa do detentor do poder familiar, possibilita aos menores de catorze anos poderem “atuar judicialmente autorizados”.

Na sua justificativa o PL faz referências as diversas idades e as variadas finalidades no que se refere “ao que é” permitido e “ao que não é” permitido aos menores de idade.

> para finalidades variadas, encontram-se a capacidade plena, contada a partir de 18 anos; a capacidade relativa, de indivíduos situados entre 16 e 18 anos; a infância, que vai do nascimento aos doze anos incompletos; e a adolescência, que é a faixa compreendida entre 12 e 18 anos.
> Temos, ainda, a idade para votar facultativamente, a partir dos 16 e acima dos 70 anos, e obrigatoriamente, entre os 18 e os 70 anos de idade. Por fim, existe a idade penal, para o indivíduo que conta mais de 18 anos e passa a responder plenamente por seus atos. Diante desses múltiplos referenciais, não raro são estabelecidos limites, como o de 25 anos, para a atuação de modelos em anúncios publicitários, novelas e outros programas de televisão (PL nº 83/2006).

Na realidade o Projeto de Lei pretende assegurar o direito de crianças e adolescentes de exercerem as atividades de atores, condicionado, porém, em razão da idade, a expressa autorização do detentor do poder familiar, para os maiores de 14 anos, e de autorização judicial, para os situados abaixo dessa idade.

Há divergências entre “expressão artística” e “trabalho infantil” da criança na novela, na publicidade, na moda e sua “participação” e/ou “trabalho” como atriz, modelo e similares. Para a Fundação Interamericana de Defesa dos Direitos Humanos, a participação da criança é um tipo de trabalho e uma exploração, ao considerar a CF/88, artigo 227, parágrafo 3ª, I que assegura “que em relação a exploração do trabalho infantil, a proteção abrange idade mínima de 14 anos para admissão ao trabalho”, e tão somente na qualidade de aprendiz (artigo 7°, inciso XXIII).

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Nossa base está nos trabalhos organizados por ARROYO (2012 a, 2012 b, 2015) em coletâneas com diversos autores sobre *Corpo-Infância; Trabalho Infância,* que abordam exercícios tensos de ser criança e nas análises jurídicas, nos debates e fóruns que tem sido realizado no Brasil e no parlamento sobre o trabalho infantil.

A tensão de ser criança no Brasil, tem revelado que o país não cumpriu a meta de erradicação do trabalho infantil até 2016 e provavelmente não conseguirá impedir essa prática até 2025, pelo menos é o que demonstra o relatório do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) e

pelo Ministério Público do Trabalho.

> Importa dizer que seria pertinente melhorar as regras jurídicas e os novos códigos de proibição de trabalho para as crianças e jovens atores, manequins, jogadores etc., e também alertar para o fato de que passa despercebido o trabalho artístico, na medida em que ao nos divertir quando o vemos, esquecemo-nos de que as crianças e jovens que nos apresentam naquele momento, embora embelezadas e bem-remuneradas (algumas), estão trabalhando. Muitas vezes, a fronteira entre divertimento e trabalho é tênue e não conseguimos imaginar que aquele trabalho é fruto de disciplina, de horas de treino, fatores exigidos na apresentação de qualquer trabalho artístico, o que acarreta uma dedicação extrema, distanciando as brincadeiras, o divertimento da vida das crianças. (Melro e Tomás, 2015: 223).

A ONU desde 2015 por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dentre os 17 objetivos e 169 metas, até 2030, está a perspectiva de eliminar o trabalho infantil até 2025. Este compromisso foi assumido por adesão por 193 países, entre eles o Brasil.

ASPECTOS PONTUAIS DOS ESTUDOS DA CRIANÇA

A criança é uma invenção da modernidade. Ao longo da Idade Média e início da modernidade as crianças eram consideradas adultos estúpidos. A *História Social da Infância e da Família* de Philippe Ariès (1978), reinou quase solitária como referência para a história da infância ocidental. Dentre as várias abordagens sobre a criança, trata do trabalho infantil:

> A última parte do livro trata da presença das crianças no mundo do trabalho e da sua saúde e educação. O autor considera que, apesar dos exemplos cruéis de exploração do trabalho infantil, grande parte do trabalho feito pelas crianças no passado seria casual e de pouco esforço, relacionado a tarefas de ajudar os adultos nos seus afazeres. Há exemplos de ambas as formas de tratamento, das suaves às extenuantes, no campo e na cidade, antes e após a industrialização. As fábricas intensificaram os abusos sobre as crianças e se isso levou à discussão e formulação de leis, a legislação não chegou a proibir, mas a regulamentar o trabalho infantil e seus efeitos são passíveis de discussão. A condenação e eliminação de boa parte do trabalho infantil, a construção de uma concepção moderna da infância, que destaca a sua vulnerabilidade e que põe a escola como local privilegiado para a infância, foi fruto de um longo processo (Kuhmann Jr., 2005: 240).

Tornar a escola lugar de criança e aprovar a educação infantil como etapa inicial da educação básica no Brasil foi uma conquista recente, precisamente de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Todavia a obrigatoriedade de atendimento às crianças não é universal, mas com idades específicas. A educação infantil engloba o atendimento de crianças com idade de 0 a 3 anos e 11 meses em creches e crianças de 4 a 5 anos nas pré-escolas que tem duração de 2 anos.

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), nos é apresentada uma concepção de criança, entendida “como todo ser humano, um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. (BRASIL, 1998, Vol. I p. 21).

Essa concepção de certa forma rompe com a ideia romântica e cristã de criança para reivindicar à criança a dimensão de sujeito de direitos.

TRABALHO INFANTIL E SUA ERRADICAÇÃO

O trabalho é comumente conceituado como atividade profissional regular, remunerada ou assalariada. No Brasil e também em vários países do mundo se comemora o Dia do Trabalho. Portanto, há consenso de que toda atividade sistemática, em que há uma obrigatoriedade de desenvolver tarefas, em horários e períodos pré-determinados, seja no ambiente doméstico, seja para terceiros, com ou sem remuneração, tendo ou não vínculo empregatício formalizado, é considerado trabalho.

No entanto, criança trabalhar é crime, e nesse sentido o governo brasileiro criou o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Trata-se de um como conjunto de ações que objetivava retirar crianças e adolescentes menores de 16 anos do trabalho precoce, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos.

O programa, além de assegurar transferência direta de renda às famílias, prevê a inclusão das crianças e dos jovens em serviços de orientação e acompanhamento e a frequência à escola.

O PETI visa proteger crianças e adolescentes de quaisquer formas de trabalho. Oferecia auxílio financeiro à mãe ou ao responsável legal da criança ou adolescente, com valor da bolsa na área rural ou urbana de R$ 25,00 por criança nos municípios com menos de 250 mil habitantes; e de R$ 40,00 em municípios, capitais e regiões metropolitanas com mais de 250 mil habitantes.

A contrapartida deveria ser frequência à escola e às atividades socioeducativas, ou seja, a família assumia os compromissos de não permitir suas crianças em atividades laborais e/ou de exploração, além de garantir a frequência mínima de 85% nas atividades de ensino regular e nas ações socioeducativas e de convivência promovidas pelo programa.

É considerado “trabalho infantil” toda forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida, de acordo com a legislação de cada país.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), caracteriza trabalho infantil pela condição de exploração e prejuízo à saúde e ao desenvolvimento da criança ou adolescente, e ainda, como o impedimento ou o comprometimento do exercício do direito à educação e ao brincar.

Todavia as condições precárias e socioeconômicas como a pobreza, má distribuição de renda, a falta de um sistema de educação integral que inclua as crianças pobres, expõe as famílias à vulnerabilidade social e as crianças ao

trabalho infantil.

Em algumas regiões brasileiras a demanda do mercado por mão-de-obra barata contribui para atrair crianças que, na maioria das vezes, estão complementando a renda familiar.

Na agricultura, nos canaviais, na cultura do sisal ou nas plantações de fumo, crianças e adolescentes são expostas ao manejo de ferramentas cortantes e produtos tóxicos, carregamento de fardos pesados, uso contínuo de agrotóxicos, uso de equipamento inadequado, além de longas jornadas de trabalho.

Nos centros urbanos, a maioria das crianças está empregada no setor informal, vendendo frutas e flores nos sinais de trânsito, guardando carros, atuando como engraxates, muitas vezes em locais considerados impróprios, como boates, por exemplo, ou no trabalho doméstico.

No Brasil, a proibição do trabalho infantil varia de acordo com a faixa etária e com o tipo de atividades ou condições em que é exercido.

A Organização Interamericana do Trabalho faz classificação das piores formas de trabalho infantil. E a Convenção 182, adotada por diversos países, define as atividades que mais oferecem riscos à saúde, ao desenvolvimento e à moral das crianças e adolescentes, dentre estas destacam o trabalho nas ruas, em carvoarias e lixões, na agricultura, com exposição a agrotóxicos e o trabalho doméstico, longe dessa classificação, o trabalho infantil na mídia é até considerado case de sucesso.

Aqui não se tratou da criança na mídia, porque não há consenso se se constitui trabalho infantil.

O MENOR NA MÍDIA

Na televisão brasileira há casos de diversas atores e atrizes atuais que se tornaram crianças bastante conhecidas pelo público a exemplo de Maísa que aos 3 anos participou de um quadro de calouros do Programa Raul Gil, na Record e na Band, e depois foi contratada por Silvio Santos para apresentar o *Sábado Animado, Domingo Animado e Bom Dia & Cia*.

Na mídia digital há comentários do tipo, “com o sucesso, a menina se tornou atriz da casa e fez sua estreia na novela *Carrossel*, em 2012”, assim como diversos casos de crianças no entretenimento artístico.

A Bruna Marquezine, que não possui esse nome, aos 8 anos, ficou conhecida pelas fortes cenas como a personagem Salete na novela *Mulheres Apaixonadas* em 2003.

O autor Caio Blat fez suas primeiras aparições na TV aos 13 anos, na novela *Éramos Seis*, do SBT, em 1994.

O mesmo aconteceu com Deborah Secco que aos 14 anos começou sua carreira falando sobre os **dilemas dos jovens** na série *Confissões de Adolescente*, da TV Cultura, em 1994. Deborah vivia uma das quatro irmãs que passavam pela fase de questionamentos da puberdade sobre relacionamentos, experiências da idade em festas, descobertas musicais e de vida.

O ator Sérgio Malheiros estreou aos 7 anos no ano de 2.000 no programa

Gente Inocente. Na novela *Da Cor do Pecado***,** aos 11 anos, viveu o menino Rai Lambertini em 2004, papel importante na trama, e é apresentado na mídia como ganhador de vários prêmios. Interpretou, ainda, um menino do crime no filme *O Maior Amor do Mundo.*

Já o rosto de Isabelle Drummond é conhecido desde os tempos de *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, quando a atriz aos 7 anos deu vida à boneca Emília. E Marina Ruy Barbosa começou a atuar ainda criança, aos 9 anos fez seu primeiro trabalho considerado "de destaque" no papel de Aninha na telenovela *Começar de Novo* (2004).

Uma personagem polêmica, apesar de ser maior de idade, foi Mel Lisboa, que mesmo com 19 anos fez o papel de uma menina em 2001, protagonizando a minissérie da Rede Globo, *Presença de Anita*, interpretando Anita, considerada "uma jovem misteriosa e sedutora". Devido ao grande apelo sexual que sua personagem tinha, participou de um ensaio sensual para o *site* Paparazzo. A minissérie rendeu média de 30 pontos de ibope e foi retransmitida na íntegra em 2002 na TV Globo.

Por outro prisma temos crianças em participações midiáticas similares a atores e atrizes mirins, a exemplo da funkeira mirim MC Melody, de 8 anos que virou *meme* na internet com seu "falsete", que aprendeu com o pai, o funkeiro MC Belinho. A carreira dessa criança é destacada na mídia em função das polêmicas causadas pelas letras de música com conteúdo sexual, mas o seu canal no *Youtube* já chegou a 144 mil inscritos.

A Justiça decidiu que menores só participarão de novelas com Alvará, mesmo como figurantes, se tiverem prévia autorização judicial. Essa decisão iniciou no ano de 1997, durante as gravações da novela *Por Amor*, de Manoel Carlos. O Ministério Público apresentou representação contra a emissora com o argumento de que a participação de um menor no elenco da trama desrespeitava o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O que se observa em todos os casos, independentemente, do tipo de participação da criança, é que sempre está envolvida com polêmicas e diversos problemas, a exemplo do caso de Valentina Schulz de 12 anos de idade, uma das participantes do programa de TV *Master Chef Junior*, exibido pela TV Band foi se tornou alvo de comentários de apologia ao estupro em redes sociais. A *chef* mirim foi citada em diversas postagens, tanto no *Twitter* quanto no *Facebook*, com mensagens de conotação sexual durante todo o programa.

O ator Felipe Paulino, na época com 8 anos, na cena do filme *Cidade de Deus* em que seu personagem leva um tiro, revelou em entrevista ter ficado traumatizado até sua adolescência, após interpretar o menino atingido. Diz ele que mesmo tendo visto o filme várias vezes, só conseguiu assistir essa cena quando completou 18 anos.

No Brasil somente a partir de 18 anos de idade, para finalidades variadas, a pessoa é considera de capacidade plena. Em outros países há outros debates e diversas contradições e ambiguidades, por exemplo, em torno da idade de consentimento sexual.

O governo francês deverá estabelecer ainda que aos 15 anos, será a idade

mínima de consentimento sexual. Com isto, relações sexuais com jovens dessa faixa etária serão consideradas violação. Essas medidas francesas visam à luta contra a violência e o assédio sexual de crianças e adolescentes.

Em Portugal a idade de consentimento sexual é de 14 anos, mas o Código Penal pune o abuso de menores de 14 ou de 16 anos, todavia depende de queixa.

A (DES)AUTO-REGULAMENTAÇÃO DO DIREITO DO MENOR

O termo "menor" na legislação brasileira significa caracterizar uma pessoa que ainda não completou 18 anos, isto é, a maioridade. Para a OIT na sua Convenção de número 182, a palavra "criança" é aplicada a todos com idade inferior a 18 anos. Já o ECA define criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente entre 12 e 18 anos incompletos.

O Código de Auto-regulamentação Publicitária existe desde 1978. Uma primeira atualização desse código ocorreu em 2006 em função da obesidade infantil ao tornarem mais rígidas as regras para anúncios de alimentos e bebidas voltadas para crianças. Em 2013 ocorreu uma nova alteração para barrar o *merchandising* em programas dirigidos ao público infantil.

Em se tratando de direitos do menor, o ECA proíbe publicar anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições para menores de 18 anos.

Existe em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei 5921/01 que visa proibir toda a propaganda voltada para crianças até 12 anos na televisão, rádio e internet entre 5 horas e 22 horas.

No que se refere a publicidade no Brasil, conforme a Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP), há regras consideradas rígidas, principalmente quando se trata de anunciar para o público infantil. Eis algumas das regras mais importantes que devem ser observadas na propaganda dirigida às crianças:

> É proibido o uso do imperativo, como "compre" ou "peça para seus pais". Não pode conter conteúdos que desvalorizem a família, escola, vida saudável, proteção ambiental, ou que contenha algum tipo de preconceito racial, religioso ou social. Não pode ser apresentada em formato jornalístico. Não pode difundir o medo nas crianças, expô-la a situações perigosas ou simular constrangimento por não poder consumir o produto ou serviço anunciado. Não pode desmerecer o papel dos pais e educadores como orientadores para se ter hábitos alimentares saudáveis. É proibido apresentar produtos que substituem as refeições. Não pode encorajar o consumo excessivo de alimentos e bebidas. Não pode menosprezar a alimentação saudável. É proibido associar crianças e adolescentes a situações ilegais, perigosas ou socialmente condenáveis. Não pode fazer merchandising em programas dirigidos a crianças ou utilizando personagens do universo infantil para atrair a atenção desse público. (ABAP, 2014: 34).

Há um vasto mercado que repercute a publicidade a propaganda e muitas outras associações representativas de novos veículos de comunicação publicitária, tais como emissoras de TV por assinatura, internet e *marketing* direto, etc, que fazem adesão ao Código Brasileiro de Auto-regulamentação Publicitária.

Conforme a ABAP, há dois países a Noruega e Suécia, e a província de Quebec, no Canadá, onde a programação é quase 100% estatais e que eliminaram totalmente a propaganda para as crianças.

Em outros países, assim como o Brasil, ainda se discutem formas eficientes de regulamentação da publicidade e propaganda no geral, e não apenas com/para crianças. Desde o ano de 2013 o Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (Conar), proibiu o *merchandising* em programas infantis

Atualmente, 42 países adotam a auto-regulamentação para a publicidade e seus órgãos de controle se relacionam para que as regras sejam cada vez mais universais e sintonizadas com as novas necessidades da sociedade, afirma a ABAP.

Para essa associação o bloco de países da União Europeia tem a maior concentração dessas iniciativas com 25 países entre os que adotam a auto-regulamentação da publicidade. Outros 17 países com iniciativas similares, entre eles o Brasil, Argentina, Austrália e África do Sul, estão distribuídos em todos continentes. Entre os oito países que estão discutindo adotar as regras para disciplinar a propaganda e decidiram pela auto-regulamentação publicitária estão a China e a Rússia.

Nos Estados Unidos há um código de autor regulamentação específico para a publicidade infantil.

A posição da ABAP é que o público infantil não deva ser isolado da informação publicitária:

> a simples proibição e o isolamento do público infantil à informação publicitária não são as melhores escolhas. No mundo de hoje, as crianças nascem rodeadas pela mídia. Não só a tv, o rádio, os jornais, as revistas, estes, objeto de antigas discussões. Há temas novíssimos para ser discutido. Existem telas em elevadores, computadores estão se tornando equipamentos universais. Anúncios publicitários são veiculados em *videogames*, mensagens estão circulando em *e-mails* e redes sociais. Estamos em um mundo de promoções e de *marketing*. Há mais de 240 milhões de celulares, sendo que 37 milhões são *smartphones*, usados para envio de e-*mails*, vídeos e acesso a redes sociais. Podemos acabar com tudo isso? Sabemos que não. A publicidade é uma das peças dessa rede, e analisá-la de forma isolada provavelmente resultará em conclusões equivocadas. (ABAP, 2014: 30).

Sobre a publicidade infantil no Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (Conar), identifica-se que os setores mais denunciados com cerca de 30% das campanhas denunciadas são do setor de alimentos, bebidas e *fast-food*. Em segundo lugar, com 17% das campanhas denunciadas, vem a indústria de brinquedos e o setor de varejo com 15% vem em terceiro lugar.

As pesquisas do conselho mostram que há publicidade infantil que causam constrangimento aos pais buscando estimular o consumo, a exemplo da *Campanha: Ourocard Dia Das Crianças*, no qual o anúncio de TV do Banco do Brasil mostra uma criança descrevendo a promoção oferecida para compra com cartão de crédito e constrange seu responsável ao dizer “eu te amo” quando o pai adere

à sugestão de compra.

Outras sugerem desvalorização da alimentação saudável como a *Campanha: Sustagen Kids – Fortaleça a Saúde do Seu Filho Todos os Dias*, na qual traz a informação "um copo de leite com Sustagen Kids oferece 100% do ferro, zinco e vitamina C que o seu filho precisa", que contradiz a informação da locução de que o produto é um "complemento" da alimentação.

A *Campanha Somos Todos Responsáveis* é uma iniciativa da Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP) que objetiva "ampliar o debate sobre o papel da publicidade na vida das crianças convidando a todos, especialmente pais e mães, a conhecer fatos, diferentes pontos de vista, as experiências e as opiniões de especialistas e de pessoas comuns sobre o tema".

DISCUSSÃO/RESULTADOS

O Óscar, prêmio da Academia (*The Academy Awards* ou *The Oscars*), é o maior e mais prestigioso prêmio do cinema mundial, que entregue anualmente pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, fundada em Los Angeles, Califórnia, em 11 de maio de 1927, reconhece a excelência do trabalho dos profissionais da indústria cinematográfica. Uma das cerimônias mais midiáticas do mundo.

Nesse contexto, colocamos em debate o que prescreve a Constituição Federal do Brasil de 1988 ao proibir qualquer trabalho ao menor de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos; e de trabalho em condições insalubres, perigoso ou noturno ao menor entre 16 a 18 anos, conforme a regulamentação da CLT e do ECA.

É praticamente unânime entre adultos que o artista é um trabalhador, sem entrar no mérito se é uma ocupação ou profissão, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações[105] – CBO.

Todavia a atividade artística exercida por crianças e adolescentes no segmento artístico (finalidade econômica) não está regulamentada. A Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978 que regulamenta as profissões de artistas e de técnico de espetáculos de diversões, apesar de assegurar que nenhum artista ou técnico em espetáculos de diversões será obrigado a interpretar ou participar de trabalho possível de pôr em risco sua integridade física ou moral, não faz qualquer ressalva sobre a participação infanto-juvenil nas atividades artísticas.

É considerado trabalho infantil artístico, toda atividade de natureza artística desenvolvidas em palcos, teatros, circos, televisão, ou em qualquer tipo de publicidade por crianças e adolescentes. No entanto, há defesas de que a atividade artística não é trabalho, dado que se constitui de "impulso natural, espontâneo, dom concedido pela natureza".

Não tomamos a defesa ou a contraposição se com as mesmas responsa-

105 A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República. http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf

bilidades dos adultos em relação a horários de estúdios, gravações de cenas, decoração de falas, se a criança na mídia se constitui em “participação artística” ou “trabalho infantil”. Todavia, o artigo 406 da CLT, define que o Juiz de Menores poderá autorizar ao menor o trabalho, desde que “a representação tenha fim educativo ou a peça de que participe não possa ser prejudicial à sua formação moral”, ou que “se certifique ser a ocupação do menor indispensável à própria subsistência ou à de seus pais, avós ou irmãos e não advir nenhum prejuízo à sua formação moral.”

A participação ou até a “utilização” de crianças em programas de televisão geram grande controvérsia. Com exceção do projeto de lei, não há uma legislação específica sobre trabalho infantil na mídia. O entendimento do Ministério Público do Trabalho, com base na CF é que o juízo competente para expedir as autorizações, os chamados alvarás, para que a criança possa realizar o trabalho artístico, é do juiz do trabalho.

O trabalho artístico de um modo geral requer habilidades, empenho dedicação e treinamento igual as demais profissões consideradas intelectuais. Entretanto o trabalho ou participação da criança na mídia também é uma indução dos pais ou responsáveis, seja pelo *glamour* midiático, pelo “orgulho dos pais ou ainda como forma de lucrar com os cachês (**quantia monetária paga ao artista: músico, ator e outros profissionais do entretenimento, após a sua apresentação ao público),** resultante desse trabalho ou participação da criança.

REFERÊNCIAS

ABAP/CONAR. Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP). **Publicidade infantil no Conar.** 2014. Disponível em: http://www.abapnacional.com.br/associe-se-conar.cfm. Acesso em 21 de abril de 2018.

ABAP/CONAR. Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP). **As leis, a publicidade e as crianças:** O que é preciso saber. O que dá para fazer. 2014. Disponível em: http://www.abapnacional.com.br/associe-se-conar.cfm. Acesso em 21 de abril de 2018.

ARAÚJO, Paulo Henrique Figueredo de. **O trabalho do menor em atividades artísticas e desportivas à luz do ordenamento jurídico nacional.** Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2506, 12 maio 2010. Disponível em: http://jus.com.br/revista/texto/14840. Acesso em 24 de março de 2018.

ARROYO, Miguel G. VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). **Trabalho infância:** exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARROYO, Miguel G. SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUDA, Kátia. TST- Tribunal Superior do Trabalho. **Kátia Arruda diz que trabalho artístico infantil pode ter consequências irreparáveis**. 2010. Disponível em< http://www.tst.jus.br/noticias//asset_publisher/89Dk/content/katiaarrudadizquetrabalhoartisticoinfantilpodegerardanosirreparaveis?_101_INSTANCE_89Dk_redirect=http://www.tst.jus.br/noticias?p_p_id%3D101_INSTANCE_89Dk%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn3%26p_p_col_pos%3D2%26p_p_col_count%3D5>. Acesso em 31 de março de 2018.

BRASIL. CLT (1943). **Consolidação das Leis Trabalhistas, 1943.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em 3 de março de 2018.

BRASIL. Lei nº 6.533, de 24 de maio, de 1978. **Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de Técnico em Espetáculos de Diversões,** e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6533.htm. Acesso em 3 de março de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 3 de março de 2018.

BRASIL. ECA (1990). **Estatuto da Criança de do Adolescente.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 3 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em 3 de março de 2018.

CAVALCANTE, Regina. REVISTA ONLINE ECODEBATE - **Trabalho infantil artístico**: as crianças que trabalham bem diante do seu nariz. 2011. Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2011/09/14/trabalho-infantil-artistico-as-criancas-que-trabalham-bem-diante-do-seu-nariz/**>.** Acesso em 31 de março de 2018.

DIAS, Amanda Bedin. **O trabalho da criança e do adolescente no Brasil:** análise dos aspectos jurídicos de sua permissão na mídia televisiva. Presidente Prudente/SP, 2007. Disponível em: http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/650/665. Acesso em 31 de março de 2018.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ENCANTADA, Palavra. **Criança não trabalha**. 2010. Disponível em: http://letras.mus.br/palavra-cantada/447926/. Acesso em 5 de maio de 2018.

KUHLMANN JR. Moysés. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. HEYWOOD. Resenha. Cadernos de Pesquisa, vol.35 nº.125, São Paulo, may/aug. 2005. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200014. Acesso em 5 de maio de 2018.

MARTINS, Lucas Podenciano. **Trabalho infantil artístico**: a infância por trás dos holofotes. Revista Âmbito Jurídico. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/%3C?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17949&revista_caderno=12. Acesso em 5 de maio de 2018.

MELRO, Ana. TOMÁS, Catarina. A infância na indústria do entretenimento: crianças e jovens no espetáculo artístico e desportivo. In: ARROYO, Miguel G. VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). **Trabalho infância:** exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENDES, Renato. **Meia infância. Os limites do trabalho artístico infantil**. Debate sobre necessidade de proibição ou regulamentação do trabalho infantil artístico ainda está em aberto. 2012. Disponível em: http://reporterbrasil.org.br/trabalhoinfantil/os-limites-do-trabalho-artistico-infantil/. Acesso em 5 de maio de 2018.

OIT (1973) - **Organização Internacional do Trabalho**. **Convenção 138**. Disponível em: < http://www.oit.org.br/sites/all/ipec/normas/conv138.php>. Acesso em 5 de maio de 2018.

OLIVA, José Roberto Dantas. **O trabalho infanto-juvenil artístico e a idade mínima**: sobre a necessidade de regulamentação e a competência para sua autorização. In: AMATRA. São Paulo: LTR, 2010. Disponível em http://www.tst.jus.br/documents/2237892/2544819/Artigo++Jos%C3%A9%20Robero+Dantas+Oliva++Trabalho+infantojuvenil+art%C3%ADstico+e+a+idade+m%C3%ADnima..pdf. Acesso em 5 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Maria. **Os limites do trabalho artístico infantil. Debate sobre necessidade de proibição ou regulamentação do trabalho infantil artístico ainda está em aberto**. 2012. Disponível em: http://reporterbrasil.org.br/trabalhoinfantil/os-limites-do-trabalho-artistico-infantil/. Acesso em 5 de maio de 2018.
Portal do Senado. PLS – **Projeto de lei do senado, nº 83 de 2006**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=77337. Acesso em 3 de março de 2018.

ROCHA, J. Damião T. MAIA, Marcos. **A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos *in situ* de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero.** RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, v. 1, 2017.

ROCHA, J. Damião. T. MAIA, Marcos. **A fenomenologia na pesquisa em educação**: um olhar sobre a etnometodologia e etnopesquisa crítica. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 11, p. 718-736, 2016.

TST- Tribunal Superior do Trabalho. **A difícil tarefa na regulamentação do trabalho infantil artístico**. Disponível em:http://www.tst.jus.br/home/-/asset_publisher/nD3Q/content/a-dificil-tarefa-na-regulamentacao-do-trabalhoinfantil-artistico . Acesso em 3 de março de 2018.

WEINAMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância**: um dos nomes da não razão. Brasília, DF: EdUnB, 2014.

INFÂNCIAS, ESPAÇO-TEMPO E A MORADA ESCOLAR: EM DEFESA DA VIDA E DE MAIS VIDA NA ESCOLA!

Leni Vieira Dornelles
UFRGS
email: lvdornelle@gmail.com

Patrícia de Moraes Lima
UFSC

Assumir a escola de educação infantil como tempo-livre – *skholé* - encontra-se no centro da agenda dos debates da filosofia da educação. No que tange as infâncias e seus lugares buscamos apoio em Larrosa (2017); Masschelein e Simons (2015); Dussel (2006); Kohan (2013); Skliar, Larrosa (2011); Pagni (2010), para construirmos esse texto. Nossa intenção é propormos uma reflexão e uma problematização sobre o que estamos defendendo quando falamos de tempo-livre na escola contemporânea e com isso, conjecturarmos o que as infâncias, que habitam a escola, nos apresentam como possibilidade para pensar a vida. A partir das ações das crianças podemos, desde a educação infantil, pensar a escola como tempo-livre. Buscamos apoio em Foucault (2004) que ao falar da ascese filosófica na Grécia apresenta-nos a possibilidade da ética como cuidado de si e com isso, ou ainda, a partir desse pressuposto, inferir: o que pensam as crianças sobre a vida na escola. É possível pensar a escola como convite à vida das crianças? Podemos afirmar que pensar a vida na escola passa por certa atenção as variadas formas que os sujeitos (estamos falando das crianças) tem de habitar a escola por entre seus tempos e espaços. Como entendemos os tempos e espaços na escola a partir das crianças? O que nos dizem as crianças sobre os espaços na escola? Como as crianças veem o tempo-livre na escola? A escola é para elas uma morada? Há morada para as infâncias na escola? A partir de dados já coletados em pesquisas de mestrado e doutorado, bem como em estágios orientados por nós, podemos, preliminarmente, inferir que em muitos dos casos estudados, a escola é ainda um lugar de convite à vida das crianças.

INFÂNCIA, TEMPO E MORADA: UMA BUSCA PELA IGUALDADE

> O que se fornece de racionalidade à sociedade toma-se aos indivíduos que a compõem. E o que ela recusa aos indivíduos, a sociedade poderá tomar para si, mas jamais poderá devolver-lhes [...]. É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção (Rancière, 2015, p. 183).

Para iniciarmos essa conversa, podemos partir da pergunta: o que a igual-

dade tem a ver com a escola? Como podemos pensar a escola como um lugar onde a vida se faz presente em suas mais distintas formas e expressões? E mais, quando falamos das infâncias, qual igualdade estamos reivindicando a escola? Poderiam as crianças na escola experenciar sentidos que as conecte com a polifonia da vida? Ou ainda, o que tem a ver a escola com a vida?

Partimos da afirmação de Masschelein e Simons (2017) “que a escola, assim como a democracia, é uma invenção” (p.20). Olhar para escola em *si mesma,* como propõe os autores, nos coloca a tarefa de mirada para cada um e para o que pode ali aprender cada um, diante de todos os outros. Na sua invenção moderna, a escola ocupou-se historicamente, em atribuir um exercício de civilidade aos sujeitos e com isso, converte-se através de diferentes práticas regulatórias, a “selvageria” do homem em humanidade. A morada do humano na escola passa inevitavelmente, por sua civilidade e, portanto, sua homoneigização para tornar-se um ser passível para habitar o mundo pela sua cultura. O trabalho na escola, a partir dos gregos, parte do princípio da igualdade, e do comum-à-vida e por isso, as diferenças na morada da escola, precisam ser equacionadas de modo em que permaneçam como potencializadoras da vida na escola.

Quando falamos em diferença, pensamos que a diferença se produz na relação com o outro, ou seja, ela é decorrente do fato das pessoas não serem iguais entre si e que ser diferente não é ser o mesmo que o outro. Àquele que respeita às singularidades, as pluralidades, as multiplicidades. Mas quais diferenças estão sob nossa atenção nesse texto para tratarmos da igualdade?

No caso aqui, escolhemos falar de um ordenamento geracional que se faz presente na escola, uma instituição gestada por adultos para proporcionar às crianças, sobretudo, aprendizagens e desenvolvimento. Poderíamos com isso, inferir que ao tratarmos da geração como uma categoria que perpassa as relações na escola, estamos invariavelmente, lidando na escola com diferenças, mas também, com desigualdades. A desigualdade instalada pelo ordenamento geracional, necessita ser reconhecida e como nos chama atenção Rancière (2015), está em pauta a escolha que fazemos sobre uma sociedade desigual com homens desiguais ou uma sociedade igual com homens desiguais? Ser diferente não quer ser o mesmo que o outro, como tratar disso na escola quando nunca o adulto será igual a criança? Será capaz de gestar neste espaço de tempo com as crianças o desejo da vida?

É nessa intersecção geracional que se dá os embates e forças, a luta onde deverão emergir os mais fortes, onde o adulto poderia como afirma Pagni (2010) descobrir modos de cuidado para com o outro, para suas diferenças entre seu modo de cuidar a si mesmo e o outro, implicados na ação pedagógica, seus modos de agir no mundo em atitudes éticas frente à vida.

O TEMPO LIVRE NA ESCOLA: POR UMA ÉTICA DO ESTAR-JUNTO-COM

A atitude a qual nos referimos, é aquela que retomasse a vida, em que os implicados nessa ação buscassem novamente sua função de *skholé* – fonte de “tempo livre”, “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que

não tinham direito a ele" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p.9). O que nos faz pensar: o que isso tudo tem a ver com a infância, com as crianças que vivem seu tempo de educação infantil? Ao mesmo tempo em que repensamos o tempo da criança na escola, como desde esse período sendo usado como fonte de conhecimento, como fonte de um bem comum, como um tempo de regozijo de si e do outro. Crianças reunidas por um bem comum, por uma vontade de potência capaz de possibilitar a reinvenção da escola de cuidado da vida.

No momento em que a escola está sob ataque, é importante pensarmos na escola como tempo livre das coisas de fora, dos problemas das famílias, dos enfrentamentos do cotidiano, da falta de atenção e cuidado do tempo de fora. Mas, que ao nela adentrar a criança possa ter garantido um "tempo improdutivo [QUE] parece já não (ser permitido) existir" (idem., 2017, p.157). Que a criança possa, ao estar na escola, deixar para trás e se tornar aluno-criança como qualquer outro, como nos ensinam os autores. Para que esse tempo de escola seja um tempo livre e não e sempre um tempo-produtivo. E, como questionamos acima, podemos afirmar que a escola do tempo-livre é também o espaço e, "talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade como a escola" (idem., p.68).

Portanto, afirmamos a escola como forma de convite para a partilha, para o interesse "como algo que está fora de nós" (idem., p.52). Convidamos ao estar-junto-com a escola, no mundo, em um mundo bom de se investir energias, como tempo-livre para estar-junto-com, onde crianças e professores tornam-se capazes de ter um cuidado especial para com os outros, para si, para com as coisas, para com os adultos; a mirar as crianças na escola que utilizam a mágica forma de ver as coisas do mundo, com interessante curiosidade, e com isso, evocarmos uma escola como um lugar de produção de sentidos, onde crianças e adultos se constroem numa íntima relação de interdependência.

A escola como potência necessita das infâncias e com isso, precisa dar morada às várias expressões das crianças, suas linguagens, gestos, ritmos, sonoridades, suas escapadas,

> Movido por sua curiosidade, Pedro foi correndo para "escalar" aquele monte de areia que o ajudaria a desvendar os mistérios escondidos atrás da muralha de tijolos, [...] Para o pequeno Pedro, aquele momento pode ter representado sua liberdade em poder acreditar em seus interesses e potencialidades, pois mesmo sentindo-se ameaçado pelo alerta vindo de um dos adultos: "Não pode!", não desistiu da sua exploração. Provavelmente, já havia internalizado a postura de muitos adultos, diante de interesses que ultrapassam ao que propõem, associando-os às faltas de atenção ou de respeito (MALMANN, 2015, p.109-10).

A habitalidade da infância na escola potencializa o que podemos ali defender como possibilidade de um estar-junto-com às múltiplas infâncias para transpor as molaridades (DELEUZE,1996) que compõe a emergência de uma escola moderna que tem como projeto civilizatório a universalização da vida, eliminando os componentes heterogêneos que habitam esse espaço e que, em suas linhas,

produzem traçados, molecularidades (idem.) que alterizam a própria escola e o que defendemos do escolar. A imagem da infância e as suas ignorâncias (não-saber), nos permite ancorar possibilidades outras no espaço escolar.

A necessidade da escola para as crianças, inverte-se quando reconhecemos a temporalidade infantil e a possiblidade que temos através das infâncias de nos perguntarmos sobre os sentidos da escola. A extensiva e intensiva medida-de-tempo (LIMA, 2017) que nos permite às infâncias na escola, conecta-nos uns aos outros, crianças e adultos, num só espaço e numa linha interdependente que atenua a escola como lugar da experiência. Experiência como aquilo que acontece e que se define pelo principio da exterioridade ou da alteridade como nos ensina Larrosa (2011), que se conecta implicadamente com a presença de um outro, “de uma estranheza, de um exílio” (p.15). Carece com isso, pensamos que a diferença que reúne adultos e crianças, é por si, um bom lugar para alteridade e o exercício da exterioridade. No entanto, isso ocorre apenas quando o inacabamento, o devir, encontra morada para desterritorializar o que pretensamente se pensa como acabado (a nossa adultez). Essa linha (reparadora) da infância alteriza a escola por uma linha abissal (SANTOS, 2010) invisível, porém, possível de ser criada e pensada. Mobilizar a escola por uma linha abissal das infâncias é construir possibilidades para a defesa da escola como um lugar, como tempo de experiência, tempo de vida-em-comum, tempo para estar-junto-com.

O CUIDADO COMO ÉTICA-DE-SI: AS CRIANÇAS E OS SENTIDOS DA ESCOLA

Na educação infantil são muitas as expressões que encontramos por parte das crianças que nos indicam e falam dos sentidos sobre o espaço na educação infantil. Inicialmente, vale aqui argumentar, que apurar o olhar e a compreensão sobre a agência das crianças, altera a forma que igualmente compreendemos o cuidado na educação infantil. O que nos lembra de Deleuze (1997)

> O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepípedos. Com o bebê só se tem relação afetiva, atlética, impessoal, vital. Não há dúvida que num bebê, a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. Pois o bebê é combate, e o pequeno é a sede irredutível das forças, a prova mais reveladora das forças (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1997, p. 151).

Para mostramos a vontade de potencia das crianças, partimos das narrativas que anunciadas por gestos, expressões e falas nos apontam como o cuidado pode ser compreendido como ética-de-si quando nos espaços comunicacionais entre as crianças manifestam-se de diferentes formas pelas quais as mesmas, se relacionam entre elas e com o espaço. Vale ressaltar, que o espaço para a educação infantil tem uma relevada importância, pois o entendemos como um

outro educador, que no modo em que é pensado e planejado, funciona promovendo a agência infantil.

> Pietro se aproxima de Lorenzo que está dormindo. Deita-se ao seu lado, mexe no cobertor e encosta na cabeça dele. Lorenzo acorda e permanece deitado. Pietro se afasta e busca um brinquedo. Volta a deitar ao lado de Lorenzo e entrega o brinquedo para ele. Eles sorriem. Pietro se desloca e Lorenzo senta-se no colchão, voltando seu olhar ao movimento que acontece a sua volta. (MUNIZ, Jacira C. B. - Diário de campo, 13 set. 2016).

Muniz (2016) em sua pesquisa chama atenção para as diferentes manifestações de cuidado entre as crianças pequenas (bebês) e aponta para o cuidado como uma disposição ético-estética-afetiva atravessa as relações das crianças com o espaço educativo.

Na escola, onde ocorre a educação das crianças pequenas, o cuidado contorna essa atenção, uma mirada que expressa-se por aquilo que já encontra-se na disposição relacional das crianças, nos contornos dos gestos, das expressões, das linguagens. Malmann (2015) em seu registro com bebês narra uma das atividades feitas no pátio da escola,

> [...] experiência vivenciada pelos bebês, ao explorarem os Materiais Potencializadores sobre o plástico que estava estendido no gramado, o qual formava pequenas poças, [...] O efeito provocado pelos Materiais Potencializadores no plástico despertou inicialmente o interesse de Ana. Com movimentos repetitivos, ela demonstrava estar: Explorando os materiais sobre a lona de plástico lavando seu rosto com o líquido que formava poças sobre o plástico. Essa sua relação atraiu, em seguida, Júlia, Laura e João, fazendo com que eles acompanhassem essa experiência, ampliando a relação inicial de Ana, na medida em que já não mais só imitavam a colega, mas também produziam novas formas de se relacionarem (MALMANN, 2015, p.127-8).

Atentos as infâncias e suas linhas, crianças e a escola podem convergir à ética-de–si como um princípio que baliza todas as relações que ali se fazem presentes.

Foucault em seus estudos apresenta-nos que os gregos problematizavam sua liberdade como uma Ética, ética com o outro e consigo, “[...] o ethôs era a maneira de ser e a maneira de se conduzir” (FOUCAULT, 2004).

> O Ethôs de alguém se traduz pelos hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta de liberdade: assim eles problematizavam sua liberdade [...] Mas, para que essa pratica de liberdade tome forma em um ethôs que seja bom, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo (p. 270).

O cuidado de si é uma ética em que a pessoa exercita-se numa prática sobre si mesmo, porém, esse cuidado ético envolve o outro, pois o “[...] ethôs da liber-

dade é também uma maneira de cuidar dos outros" (idem.). O que Foucault encontra no pensamento antigo é a ideia de inscrever uma ordem na própria vida, mas uma ordem imanente, que não seja sustentada por valores transcendentais ou condicionada do exterior por normas sociais: "A moral dos gregos está centrada em um problema de escolha pessoal e de uma estética da existência" (idem., p.643).

Portanto, a educação infantil ao reconhecer as infâncias e as crianças por suas relações éticas, pode inferir a ampliação sobre o educativo, pode transpor as fronteiras pelas quais a escola se fez sobre o horizonte civilizatório para entender-se em sua *skholé* - como fonte de tempo livre - para revestir-se de uma atenção ética para com as infâncias e as crianças.

> O sono de Pietro (10 meses) é breve. Ele acorda e caminha pela sala. Se aproxima de quem está acordado, mas também de quem ainda está descansando. Vez ou outra ouço a professora indicar para Pietro deixar o amigo descansar. Ele se afasta sempre com um sorriso muito expressivo. Desta vez, vejo Pietro se aproximar de Davi (11 meses) que dorme no bebê conforto. Sua chegada é tranquila ainda assim, desperta a preocupação da professora que percebe meu interesse pela relação e não intervém. Pietro encosta as mãos na cabeça de Davi, olha para seu rosto e deita-se em seguida. Este momento é breve. Pietro levanta em seguida e nos surpreende, pois retira o bico de Davi e sorri em um passo apressado, deixando-o no bebê conforto a reclamar. A professora intercede a passagem de Pietro devolvendo o bico a Davi, que neste momento parece ter despertado totalmente. (MUNIZ, Jacira C. B. Diário de campo, 30 jun. 2016).

A atenção expressa as relações das crianças e suas expressões aproxima a ação educativa das relações que são agenciadas entre as crianças na sua disposição ética dentro do espaço educativo, tal como nos afirma Simons e Masschelein (2017), "Uma abordagem ética da educação que é frequentemente relacionada a uma compreensão da ética em termos de ser intimado ante a "face do outro" como a "Lei"" (p.49). Os autores afirmam ainda que o ato de ensinar pode ser um trabalho de concordância com a "interpelação e a dimensão relacional" que configuram os modos de ser criança no espaço educativo.

O que percebemos é que a atenção ética às relações das crianças e aos modos pelos quais essas movimentam o caráter educativo, pode nos oferecer um exercício importante de construção de uma docência que verte-se sobre os gestos, as expressões, as sensibilidades que encontram-se nas diferentes manifestações das crianças na interioridade da escola.

> Júlia, ao observar Ana esfregar a água sobre o rosto, ampliou a relação molhando suas mãos nas poças e depois colocando o dedo na boca, dando a entender que estava escovando os dentes. Já Laura, que veio correndo, acocorou-se e passou a imitar inicialmente a relação estabelecida por Ana. Contudo, após alguns minutos, ampliou essa relação molhando sua testa e franja na poça d'água. Essa nova relação foi imitada por Ana, que coloca parte da cabeça na poça, molhando sua testa e franja, enquanto João a observa e, consequentemente a imita também (MALMANN, 2015, p.127).

As crianças nos oferecem o declínio de um saber que se atém apenas a palavra e a inteligibilidade dos seus códigos e significados, para então, nos lançar a imprevisibilidade do ato transformador do educar, que não mira somente o sujeito que “aprende” mas sobretudo, aquele que “ensina”. Portanto, o que nós, adultos, fazemos quando nos encontramos com as infâncias na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos uma discussão sobre as infâncias, espaço-tempo e a morada escolar, vemos como um tempo e um espaço capaz de se constituir em defesa da vida e de mais vida na escola. Pensar (e fazer) de outra forma a educação e a escola de infâncias exige olhar de outro modo as crianças, abandonando as verdades que a priori são ditas sobre elas. Olhar sem preocupação de transformá-las, de tentar torná-las algo diferente do que são (DORNELLES e MARQUES, 2015).

Tratar da *skolé* – da escola como tempo livre, nos leva a afirmar que é possível sim, que esse tempo da escola possa funcionar para muitas crianças como um tempo de convite à vida. Como um tempo que a habita fora de seus problemas, dos enfrentamentos que muitas delas desde muito cedo precisam encarar. Tempo de cuidado como vimos nas ações dos bebês. Tempo sem preconceito, tempo sem medo de afirmar que para muitas crianças a escola de educação infantil é sim uma morada. Seu lugar. Um tempo de atenção e cuidado, um tempo de afirmação da vida. A escola infantil pode ser um tempo que dá sentido a polifonia da vida.

As muitas observações e estudos que acompanhamos e que não cabem neste texto, nos levam a afirmar que a escola de educação infantil tem a ver com a experiência, com as possibilidades de vida. Temos acompanhado nas escolas o que apontam Masschelein e Simons (2017), quando ensinam que é possível mirar na escola para cada uma das crianças, o que cada uma dela aprende com e frente ao outro, ver essa relação como potencializadora da vida. Uma escola que atenta para as crianças e suas diferenças, respeitando suas singularidades, onde adultos e crianças escapam da desigualdade mesmo sabendo que o adulto nunca será uma criança e a criança é capaz de vê-lo como alguém diferente dele. Uma escola onde o adulto é capaz de gestar o tempo e espaço com as crianças e seu desejo à vida. Adultos e crianças que descobrem na interação o cuidado de si e do outro e isso na Educação Infantil está implicado no fazer cotidiano da escola, com seu modo ético frente a vida.

Ao apostarmos e defendermos o tempo livre na escola de educação infantil apostamos na possibilidade de se criar um tempo de regozijo de si e do outro. Um tempo potente de reinvenção da escola de crianças. Tempo capaz de garantir o improdutivo, o ócio, o prazer de estar-junto-com, de olhar por olhar, de brincar por brincar, de passear por passear, de viver por viver. Esta será uma escola que dá morada as expressões e linguagens as crianças, a morada do estar-junto-com. Escola do cuidado e entendimento ético de si, promotor da agencia infantil. Lugar do espaço de cuidado que envolve o outro. Entende que as crianças não só como vimos neste texto, observa o outro, mas o olha com cuidado, o

percebe, se interessa por ele, expressa seus desejos, desperta, aproveita, vive cuida de si e do outro.

Olhar para a escola de educação infantil e para as crianças que dela fazem parte do modo que estamos aprendendo a vê-la, é poder apresentar essa escola e essas crianças com “a arte de fazer algo existir”. Como já apontado em outro lugar [...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não é absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças. (DORNELLES e BUJES, 2012, p. 5). Do seu jeito e a seu modo a escola de educação infantil é ainda, para muitas crianças a potência da vida.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DORNELLES, Leni Vieira e MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015. Http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/

DORNELLES, Leni Vieira e BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p.11-28.

DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela**. Educar la Mirada : Políticas y Pedagoías de La Imagem.** 1 ed. Buenos Aires: Mnantial: FLACSO, OSDE, 2006.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1996). **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 03). Rio de Janeiro: Editora 34.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**, Martins Fontes Ed, São Paulo, 2004.

KOHAN, Walter O**. O mestre inventor: relatos de um viajante educador.** 1 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridade en educación. In:** SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridade en educación**. 1 ed, Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola.**1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Patricia de Moraes. **SER e TER: a produção de sentidos-por uma to-**

pologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, Jorge. Elogio da Escola.1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MALMANN, Elisete. Materiais potencializadores: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis com bebês-potência no contexto de um berçário. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducar la mirada. La necessidad de una pedagogia pobre. In: DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela. **Educar la mirada: políticas y pedagogias de la imagem.** 1 ed, Buenos Aires: Manantial: FLACSO, OSDE, 2006.

MUNIZ, Jacira C. B. Olha só, ele me enganou! estava com sono até agora...” o que nos dizem os bebês? aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil. **Dissertação de Mestrado em Educação**- PPGE/ UFSC, setembro de 2107.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**: infância e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre Ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual**, 3 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Boaventura S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In: SANTOS, Boaventura S; MENESES, Maria P. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridade en educación**. 1 ed, Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

INSPIRAÇÕES PIKLERIANAS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS INFÂNCIAS PAULISTAS

Sheilla André Carlos da Silva
Faculdade Sumaré
sheillaandre@terra.com.br

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!"
Eduardo Galeano, in "O livro dos abraços"

APRESENTAÇÃO

Ter uma prática comprometida com a qualidade de ensino, com o desenvolvimento sadio das crianças bem pequenas e com o desenvolvimento profissional, em especial, com a formação dos docentes da educação básica faz-nos, a todo o tempo, questionar sobre como os conhecimentos historicamente construídos, teóricos e práticos, podem contribuir para qualificar as ações das professoras [106] dos bebês e crianças bem pequenas que frequentam os ambientes coletivos, locais nos quais, geralmente, passam grande parte de jornada diária, geralmente, esses profissionais passam grande parte de sua jornada diária de trabalho.

Historicamente, nos espaços coletivos infantis, especificamente nas creches municipais, está consolidado um modo culturalmente dado de como se cuidam e se educam crianças pequenas. Na maioria das situações, esse modo é organizado de maneira a corresponder às necessidades do adulto em termos de organização dos tempos e dos espaços institucionais, ou seja, nesse modo impera a visão adultocêntrica. Entretanto, existem novas demandas sociais, educacionais e de legislação. Um exemplo é a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância, que posiciona a criança pequena no cerne dessas discussões, nas quais, paulatinamente, elas têm passado a ser consideradas sujeitos de direitos, atores sociais. Nesse sentido, emergem interesses e necessidades de se conhecerem e desenvolverem, por meio de ações didáticas, práticas que contribuam para a construção desse novo paradigma. O percurso dessa construção passa necessariamente por reflexões coletivas, estudos e pesquisas de novas abordagens educacionais, que qualifiquem o período de permanência da criança nos espa-

106 Utilizaremos, a todo o tempo, a palavra 'professora' por considerar que é esse o termo mais adequado, haja vista que, segundo fonte <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio/>, 99% dos profissionais de Educação Infantil são do sexo feminino.

ços coletivos, de maneira tal que a saúde, o desenvolvimento cognitivo e a segurança dos pequenos estejam garantidos. Nesse movimento, esperamos que as professoras, cada vez mais, se posicionem também como atores sociais, ativas e potentes diante da sua necessidade de planejar, agir e interagir com os seus pares. Diante desse cenário social que impõe novas demandas, aqueles que atuam na Educação Infantil precisam se profissionalizar para atender às necessidades da criança no espaço coletivo, responsabilizando-se institucionalmente por práticas mais adequadas para educar e cuidar de bebês de maneira interdisciplinar. Atualmente há a tendência de se desenvolver a educação dos pequenos de maneira integralizada, de forma que ela seja pensada interdisciplinarmente e que faça e dê sentido à existência das crianças pequenas em ambientes coletivos.

Neste relato, tomamos como referência as creches paulistas, nas quais essas novas demandas que os bebês e os bem pequenos apresentam em termos de convívio social evidenciam, no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional das professoras, necessidades diferentes das que têm sido historicamente consideradas no âmbito da formação inicial nos cursos de graduação, e também, em contextos de formação continuada.

Em contraposição ao currículo tradicional presente nos grupos que trabalham com a Educação Infantil - o qual, em alguns casos, tem a sua gênese espelhada nas práticas pedagógicas organizadas para o trabalho com o Ensino Fundamental I -, há necessidade de se estabelecer um diálogo outro, no qual os agentes educacionais possam se enxergar como profissionais que pensam e planejam tempos e espaços infantis, aproximando-se, de maneira singular, da constituição da criança e de seus direitos de vivenciar plenamente a infância.

Nessa lógica, não haverá, acreditamos, espaço para a crença no *devir*, para um futuro incerto e devastador da beleza do presente com que, constituída de mistérios e poesias, a criança nos brinda de maneira sensível e sutil.

Diante desse chamamento social para um novo paradigma sobre como aprender a desenvolver novas práticas para cuidar e educar crianças, intensificam-se os estudos e debates sobre como desenvolver um currículo que, ao mesmo tempo, faça sentido para as crianças pequenas, contribua positivamente para o sadio desenvolvimento físico e emocional das mesmas e qualifique o trabalho didático.

Passamos então, a buscar a construção de uma cultura educacional que esteja ancorada em práticas pedagógicas que evidenciem os princípios básicos de respeito à criança pequena, considerando as suas culturas, os seus contextos e as suas subjetividades como elementos inerentes ao humano, especialmente nessa etapa tão essencial do desenvolvimento.

Para organizarmos os estudos com os grupos de professoras, refletimos a formação sob a ótica da docência em contexto. Isso significou desenvolver ações que buscassem contribuir para a superação de ideias reducionistas, que tendem a desconsiderar os sujeitos como seres históricos. Para que a formação realmente reverbere nos contextos nos quais as educadoras atuam, três dimensões são fundamentais nessa concepção: *o contexto institucional*; o *contexto da uni-*

dade escolar e a *dimensão subjetiva do professor* – profissional e educacional.

Para este relato, nós nos ateremos especialmente à dimensão subjetiva das professoras, do ponto de vista dos saberes possíveis de se articularem com os saberes que elas possuem e que fazem parte de seus respectivos repertórios.

Diversas pesquisas brasileiras e internacionais abordam a temática da formação de professores. Muitas chamam-nos a atenção para a subjetivação dos saberes docentes como condição humana de cada profissional. Sobre isso, TARDIF nos diz:

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11, grifo do autor).

Quando consideramos a relevância de pensar na formação docente em contexto e na necessidade de ampliar as capacidades para as diversas possibilidades de educar e cuidar na primeira infância, também assumimos perante a sociedade uma posição política, na qual a qualidade e a equidade de práticas educacionais devem estar a serviço de toda e qualquer criança.

Atualmente, no Brasil, os professores de um modo geral e, especificamente, os profissionais que se dedicam à Educação Infantil são apontados como a causa dos fracassos educacionais que acometem a nação. No segmento a ser investigado, há certo descaso da sociedade como um todo, pois ainda é possível nos depararmos com discursos nos quais se afirma que, para se cuidar de criança pequena não é necessário ter formação acadêmica, pois esse é um serviço fácil e possível de se fazer de maneira intuitiva. A promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) - constitui um marco representativo no que se refere à formação dos profissionais da educação.

Emmi Pikler, médica austríaca (1902-1984) atuou como pediatra familiar em Budapeste (Hungria) no início dos anos 30. Diante deste trabalho, realizou pesquisas nas quais evidenciou a potência da criança pequena, enxergando-a como competente, ativa e totalmente capacitada para tomar iniciativas autonomamente – por ela mesma. A partir de 1946, com a cidade de Budapeste totalmente devastada pela guerra, Pikler assumiu a direção da instituição que abrigou inúmeras crianças órfãs. A partir desse período, a pesquisadora desenvolveu um trabalho emblemático para a primeira infância, no qual as crianças abrigadas tivessem garantidos os direitos de ter os desenvolvimentos cognitivo e emocional sem marcas institucionais negativas. Para isso, formou uma equipe de colaboradoras capazes de construir vínculos fortes com os pequenos, principalmente durante os cuidados cotidianos, por meio do desenvolvimento de uma “narratividade” na qual adulto e criança são evocados a construir uma relação segura e respeitosa, na qual a criança e o bebê se percebam únicos e potentes!

O nosso pressuposto é o de que, se os professores não forem verdadeiramente investigativos, a abordagem pikleriana não se fará pressente nesses espaços.

Nesse sentido, acreditamos na importância da homologia dos processos como estratégia poderosa para os momentos de formação com as equipes. Ou seja, se um dos objetivos da formação é que, por meio dos educadores, desde o berço as crianças sejam vistas pela sociedade como seres pensantes, investigativos e capazes, é preciso formar uma equipe de coordenadoras e professoras que também sejam investigativas e tomem a sua prática como um importante caminho para dialogar com as teorias socialmente construídas. Compreendemos que há uma busca pela construção de um espaço reflexivo, no qual as equipes educativas, ao mesmo tempo que trabalham, podem se desenvolver profissionalmente, produzindo conhecimento sobre o que fazem, para o que fazem, como fazem, quando fazem, porque fazem – e avaliam. Corroboram com o nosso pensamento, as ideias de António Nóvoa (2009), historiador português, atualmente reitor da Universidade de Lisboa e pesquisador referência no que tange às questões inerentes à formação de professores. Em seu livro, "Professores – Imagens do futuro e do presente" (2004), p.43, Nóvoa afirma: "A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola".

Dentre a diversidade de teorias e práticas referentes ao cuidar e educar os pequenos em espaços coletivos, destacam-se, atualmente, as pesquisas da Dra. Emmi Pikler. Os pressupostos piklerianos conduzem a um caminho do qual emerge, a todo o tempo, uma maneira *sui generis* de enxergar e sentir toda a potência da criança pequena e do bebê! Diante do assombro de podermos ver o que estava evidente, mas que não enxergávamos em razão de estarmos utilizando outros referenciais, já não nos é mais possível considerarmos a criança da maneira como antes o fazíamos. Passamos a nos encantar com a beleza e a imensidão de possibilidades que ela nos apresenta. Já não podemos mais vislumbrar esse mar com encantamento solitário. Precisamos de ajuda, como o menino Diego, em um conto de "*O livro dos abraços*", do escritor uruguaio Eduardo Galeano[107]. No conto, o garoto solicita a ajuda do pai para suportar a contemplação da beleza do mar, antes desconhecido por ele. Em alguns momentos nesse universo das maravilhas que compõem o mar das infâncias, por certo nós também nos sentimos muitas vezes impotentes, diante dos tantos matizes e possibilidades com que as crianças nos brindam em seus modos de ser e de ocupar o mundo. A organização de grupos de estudos com professoras de redes municipais de ensino paulista nasceu diante dessa expectativa/perspectiva: estamos nos ajudando a olhar!

Para isso, em nossa trajetória, abraçamos os pressupostos piklerianos, por eles terem a potência de não só ressignificar de maneira simples mas profunda as nossas práticas cotidianas com a infância mas também a de nos reconstituir como sujeitos. Esse sentimento perpassa a quase totalidade das profissionais envolvidas. Texto a texto, imagem a imagem, vídeo a vídeo, por meios dos estudos e práticas de abordagem pikleriana, vamos nos reinventando como mulheres, mães, companheiras de trabalho e também professoras - dos bebês e dos bem miúdos!

Para isso, em nossa trajetória abraçamos os pressupostos piklerianos, por

107 Conto: A função da arte/1.

eles terem a potência de nos ressignificar de maneira simples, mas profunda, não só as nossas práticas nos cotidianos acerca das infâncias, mas também ao nos (re)constituirmos como sujeitos, esse sentimento perpassa a quase totalidade das profissionais envolvidas. Texto a texto, imagem a imagem, vídeo a vídeo por meio dessas análises nos (re)inventando como mulheres, mães, companheiras de trabalho e também professoras, dos bebês e dos bem miúdos!

Pikler embasou a sua metodologia em princípios que definem a importância dos conhecimentos da saúde e da educação para alicerçar o desenvolvimento sadio das crianças na etapa da primeira infância, a saber: *a importância da atividade autônoma*; *o valor do vínculo afetivo entre a educadora e a criança*; *o ambiente* - favorável ao conhecimento - *previsível* pelo bebê, seja o ambiente dele mesmo seja o de seu entorno; e a *importância dos cuidados básicos* – troca de fraldas; banho e alimentação – para a saúde física e mental do bebê.

Os três primeiros anos de vida dos pequenos - período em que muitos deles começam a frequentar os espaços coletivos, como creches e berçários - carecem de professoras e demais profissionais conhecedores da importância que essa etapa do desenvolvimento representa para a vida humana. Nesse sentido, buscamos apoio em pesquisas e práticas consolidadas para podermos, coletivamente, repensar sobre quais conhecimentos (já produzidos) podem ser potencializadores para a realização do trabalho com os pequenos, desde o berço, haja vista que há mais de uma década os municípios brasileiros são responsáveis por administrar esse segmento do ensino básico no âmbito da educação. Ao assumirmos institucionalmente a responsabilidade educativa dos bebês e dos bem pequenininhos, nós nos deparamos com a triste realidade de que a criança institucionalizada “vira” aluno e de que a escolarização precoce, tornando-a “precocemente” sujeito escolarizado, contradiz a legislação, a qual busca garantir os direitos da criança a ter infância. A saber:

> ...o brincar também precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Juridicamente, ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. Mais recente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Fonte: ONG AVANTE – EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL. Acesso em: 10/05/2018.

Nesse sentido, trazemos para esta reflexão os pressupostos teórico-práticos que nos permitam pensar em possibilidades de convivências com as crianças em espaços coletivos, de maneira que não lhes usurpem o direito de ser criança. Atualmente, há um grande movimento de pesquisadores das infâncias, atuando em instituições públicas e particulares no Brasil e em diversos países das Américas e da Europa, que buscam nas pesquisas de Emmi Pikler referências teórico-práticas para organizar os tempos e os espaços das crianças pequenas nos espaços coletivos.

Emmi Pikler

> "...acumulou experiências e produziu conhecimentos sobre acolhimento e cuidados com os bebês, além de estudos e pesquisas sobre seu desenvolvimento. Com isso, criaram procedimentos para a observação e o reconhecimento das possibilidades e necessidades de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos buscando sempre as melhores condições de bem-estar físico e psíquico das crianças..." (FALK; 2011, p.7).

A perspectiva pikleriana nos anima a vislumbrar uma nova ordem, potente, que pode auxiliar na tarefa de (re)inventar o cotidiano no coletivo das creches e escolas infantis em cada um dos contextos das instituições paulistas. Não se trata, em princípio, da transposição de um método. Vale, porém, salientar que Emmi Pikler pesquisou o desenvolvimento infantil por longos anos, analisando centenas e centenas de crianças, num estudo longitudinal. No Instituto Lockcy, ela pôs em prática ações que podem nos inspirar a qualificar as *relações adulto/criança, criança/criança*, *cuidados com o corpo*; *autonomia diante das diferentes experiências cotidianas*; *alimentação*, *banho e sono*; *ambiente e relações afetivas*. Diante das citadas possibilidades que essa abordagem nos apresenta e da necessidade de ressignificar os nossos espaços cotidianos de convivência com grupos infantis, passamos a relatar como estamos introduzindo os estudos e reflexões teórico-práticas – piklerianas – com grupos de professoras das infâncias em dois municípios paulistas.

Neste relato, buscamos evidenciar os ganhos pedagógicos à formação das professoras, no que se refere à necessidade de reinventarmos as possibilidades de convívio com as infâncias no espaço coletivo, visto que essa etapa do desenvolvimento infantil é permeada de peculiaridades que nos impulsionam a novas formas de agir e interagir com as infâncias. Acreditamos que o fato de qualificar e dar sentido às propostas formativas nos encaminhará à uma qualidade de trabalho com os pequenos que atenda às necessidades infantis, evidenciando, em contraposição, as práticas escolarizantes com os bem pequenos. Isso é posto porque, para essa faixa etária, faz-se necessário olhar para o desenvolvimento das crianças por outros vieses que não sejam os do conteúdo escolarizado, da atividade dirigida ou do tempo delimitado de acordo com a marcação do tempo do adulto. Para tanto, apoiamo-nos na teoria desenvolvida por Emmi Pikler, que considerou importantes não só os aspectos cognitivos mas também os aspectos emocionais como fatores essenciais para o desenvolvimento sadio na primeira infância.

Os estudos com as professoras iniciaram-se em janeiro de 2017, em Creches e CEIs (Centros de Educação Infantis) de dois municípios paulistas, totalizando 17 unidades envolvidas; 164 profissionais, entre professoras, coordenadoras e diretoras. Cerca de 3000 crianças de 0 a 4 anos foram indiretamente beneficiadas com essa ação. Realizamos 3 horas de estudos mensais (presenciais), com as profissionais envolvidas. De acordo com as demandas das unidades escolares, é feito o acompanhamento (a distância) e visitas são realizadas.

Em nossos momentos de reflexão coletiva, elegemos, à luz dos pressupostos

piklerianos, cinco categorias de estudos: *A segurança afetiva e a relação privilegiada com os adultos; O movimento livre e a preparação do ambiente; A autonomia; A escuta atenta; e A observação.*

Cada uma dessas categorias requer leituras de artigos e/ou capítulos de livros previamente selecionados e análise de imagens, por meio de vídeo e/ou fotografias que correspondam às abordagens estudadas. Conforme vamos analisando as possibilidades de estudos, vamos introduzindo vídeos, fotos e demais registros dos grupos de crianças com os quais as professoras trabalham.

O que temos observado, nesse percurso de construção de novos olhares para os saberes que as crianças nos mostram que têm, é que, inicialmente, na quase totalidade dos grupos de estudos, as professoras se envolvem muito emocionalmente, refazem seus percursos infantis, ou mesmo reconstituem os momentos em que acompanharam o desenvolvimento de seus filhos, quando bebês. Há, nesses momentos, a tomada de consciência de como é importante escutar e observar os saberes infantis. Nesse movimento, a professora consegue, de uma tal maneira, colocar-se no lugar daquela criança que ela cuida e educa, que a necessidade de desautomatizar as práticas cotidianas ficam evidenciadas. O olhar da educadora passar a ser de atribuição de sentido a tudo o que a criança comunica, em sua multiplicidade de linguagem.

Exemplificaremos, a seguir, alguns momentos de reflexão e estudos com os grupos de educadoras. Na sequência, reproduziremos algumas avaliações feitas pelas professoras durante o momento em que realizamos os estudos aqui citados. E, para concluir o relato, pois o projeto está em andamento, faremos uma breve avaliação do percurso realizado, como professora-formadora e pesquisadora da abordagem.

Um dos referenciais teóricos considerado por nós como introdutório para contato inicial com os pressupostos de Pikler é o artigo *"A mão da educadora"*, escrito por sua filha, Anna Tardos[108], no qual aquela autora discorre sobre a importância do toque, das mãos que educam. Selecionamos, durante as nossas reflexões, alguns aspectos que fundamentam aquele artigo, e que as professoras julgaram contribuir para qualificar a nossa ação com as crianças nas Creches e nos CEIs. São eles:

- Temos que garantir uma relação pessoal-afetiva com os pequenos, capaz de potencializar o necessário desenvolvimento harmônico e equilibrado de sua personalidade;
- Devemos observar, em nosso cotidiano, quando o contato corporal é ofensivo, incômodo e provocador de sentimento de frustração para os pequenos;
- Tocar a criança com delicadeza e leveza, enriquece e diversifica as relações entre ela e o adulto; as experiências desagradáveis inquietam a criança, provocam-lhe ansiedade e desconfiança do adulto;
- Por que será que o bebê treme quando sente que o tocam inesperadamente?
- O bem-estar da criança depende, em grande parte, da maneira

108 Anna Tardos, psicóloga infantil. Nascida em 1931 em Viena. Desde 1961 trabalha no Instituto Pikler (Lóckzy) e desde 1998 é diretora. Autora, coautora e editora de 79 artigos e 12 conferências em cursos de graduação e de Pós-graduação e de formação continuada. Em: FALK, Judit (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. 2 ed. São Paulo: JM, 2011.

como a tocamos. Uma das fontes de experiências desagradáveis para os pequenos pode vir dos movimentos rotineiros que fazemos com eles.

- Reconhecemos esses movimentos em nosso cotidiano? Quando o bebê é tocado com calma e atenção, como ele reage? E, ao contrário, quando há pressa por parte do adulto e os gestos saem desordenados, como o bebê reage?
- Os gestos bruscos e mal dados aos pequenos impossibilitam que haja o mínimo de sentimento de conforto, impedem que nasça qualquer tipo de relação afetiva.
- É importante que os bebês não percam, durante as ações ocorridas com ele, o sentimento de "segurança física".
- É importante que as educadoras sejam capazes de sentir com as mãos, que observem e prestem atenção à reação das crianças.
- É importante, nas ações com os bebês, que ele participe ativamente, pois essas atitudes se tornam exemplos de atitudes comunicativas para os pequenos.

Nesse movimento reflexivo, reconhecer a importância das mãos que cuidam e educam e do toque das mesmas no corpo da criança não se constitui em um mero detalhe. Aliás, na perspectiva pikleriana, o detalhe, o simples e o inusitado são o que importa, são o que tem valor! Observemos um desses momentos, vivenciado pelas professoras durante o estudo (Fig. 1):

Figura 1- A importância do toque de mãos: vivência das professoras



Fonte: Grupo de Estudos Inspirações Piklerianas/SP

Após toque inicial em suas mãos, cada professora foi convidada a encontrar a mão de uma parceira, por meio de livre escolha. Utilizando álcool com gel especial, uma foi explorando uma a mão da outra, até o momento de reconhecerem suas respectivas parceiras, não só pelo olhar, mais comum em nossos encontros, mas na singularidade do toque. Nessa proposta de experiência sensorial com as educadoras, a intenção foi a de estabelecer relação com a materialidade que envolve esse tipo de conhecimento, que contribui significativamente para a tomada de consciência em relação à importância do toque, com destaque para o fato de que ele não pode ser realizado de qualquer maneira, pois ele traz consequências ao bebê e à criança pequena. O toque tem valor essencialmente educativo. Segundo Tardos, "a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência".

Nos estudos sobre a pesquisa realizada por Pikler, as professoras (re)conheceram instrumentos criados por ela, e que nos permitem, por exemplo, observar imagens que mapeiam as diversas possibilidades de posições que os bem pequenos, geralmente, realizam. Por meio de processo reflexivo, passamos a aprimorar nossa capacidade de observação dos conteúdos que as crianças nos apresentam no cotidiano. O fator motivador para Pikler é a *livre motricidade* (Fig. 2) e o instrumento para que isso possa acontecer de maneira natural, fora do âmbito da "ensinagem", é *a riqueza do ambiente.* Segundo Pikler, esses dois eixos são determinantes para o sadio desenvolvimento global dos pequenos.

Figura 2- Professoras organizando as etapas de desenvolvimento motor por meio do estudo da escala de motricidade desenvolvida por Emmi Pikler



Fonte: Grupo de Estudos Inspirações Piklerianas/SP

A profissionalização das professoras na creche é um desafio e está em plena construção. Historicamente, como sabemos, as creches não faziam parte do âmbito da educação, eram atribuição da assistência social, e não havia a necessidade legal de que as profissionais que nela atuavam tivessem formação para a docência. Em nossos encontros de formação, por meio de reflexão, observações e registros nos momentos de estudos, vamos construindo um corpo significativo de narrativas constituídas de elementos que demonstram que as práticas educativas tradicionais vão abrindo espaço para outras possibilidades de se educar e de se cuidar na primeira infância paulista. Atualmente, já é possível observar, nas unidades infantis que participam dos encontros formativos, que as professoras estão se arriscando cada vez mais nesse processo de ressignificação e estão se fazendo perguntas, das quais muitas têm sido respondidas pelas crianças.

A Figura 3 traz uma sequência de fotos que ilustra essa situação. Ela foi trazida para a análise do grupo de estudos por uma das participantes, que relatou o quanto ela ficara surpreendida ao perceber que a criança havia ficado concentrada na atividade por mais de 15 minutos. Nessa sequência, tematizamos aspectos sobre a importância do movimento e dos jogos livres.

Figura 3 – A importância do movimento e dos jogos livres



Fonte: CEI/SP

Refletimos sobre a importância de não intervir diretamente nas escolhas das crianças quanto aos jogos e sobre como as escolhas que elas fazem potencializam os seus movimentos e sua capacidade de conhecer o próprio corpo e as possibilidades de deslocamento que ele tem. Ponderamos que os bem pequenos são, de fato, pesquisadores natos, pois agem e interagem com os objetos de maneira a conhecê-los minunciosamente e avaliam e experimentam texturas, dimensões e temperaturas. Ao respeitarmos os ritmos e vontades infantis, proporcionamos situações que trarão às crianças tranquilidade, equilíbrio e autonomia. Nessa perspectiva, não se ensina, não se impõem gestos ou posições. Dá-se liberdade para a criança "ser", por ela mesma. Segundo Falk:

> Entretanto, a atividade de movimento e de jogos livres – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto – reforça as possibilidades especiais de aprendizagem do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir. O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer –, é capaz de agir adequadamente e aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança; enquanto que a atitude de respeito à autonomia coloca, em lugar de um comportamento possessivo e autocrático dos pais, o fundamento de um sistema de relações pais-filhos em que ambos se consideram e confiam mutuamente (FALK, 2011, p. 35).

A avaliação dos encontros, realizada qualitativamente, constitui um momento importantíssimo em nossas formações. Ao final de cada encontro, realizamos uma pausa na qual as professoras (Fig. 4) são convidadas a falar sobre as suas impressões a respeito das contribuições, dúvidas e impressões sobre a reflexão do dia.

Figura 4 – Foto das professoras do grupo de estudos

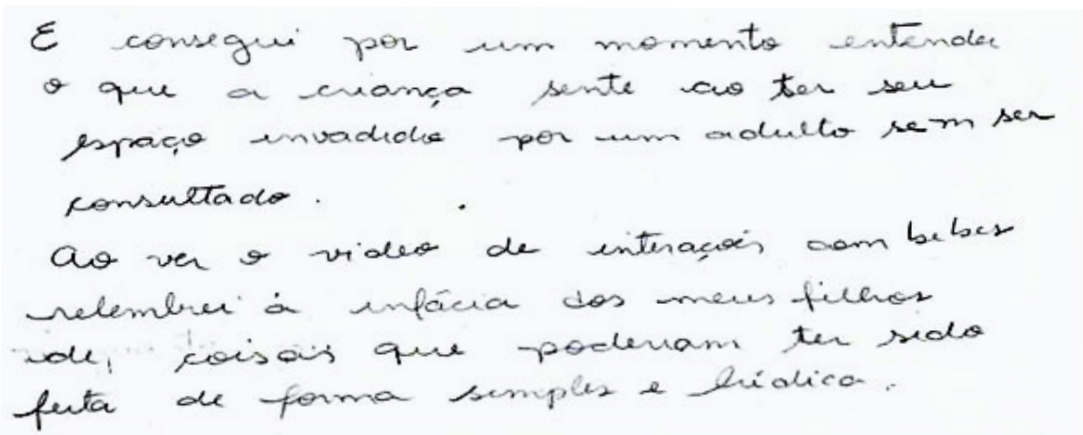


Fonte: Grupo de estudos: Inspirações Piklerianas nas Maternais

Após o relato oral, as docentes deixam uma avaliação escrita, que nos serve não somente para organizar os próximos momentos de estudos, mas também para atender a demandas específicas, que sempre surgem de uma ou outra unidade. Grosso modo, em relação às participantes a avaliação nos revela suas expectativas e angústias, principalmente nos momentos de revisar as práticas em contraposição à abordagem pikleriana. Ao mesmo tempo, esses relatos escritos nos animam a continuar vislumbrando melhores cenários para a educação infantil e seus caminhos.

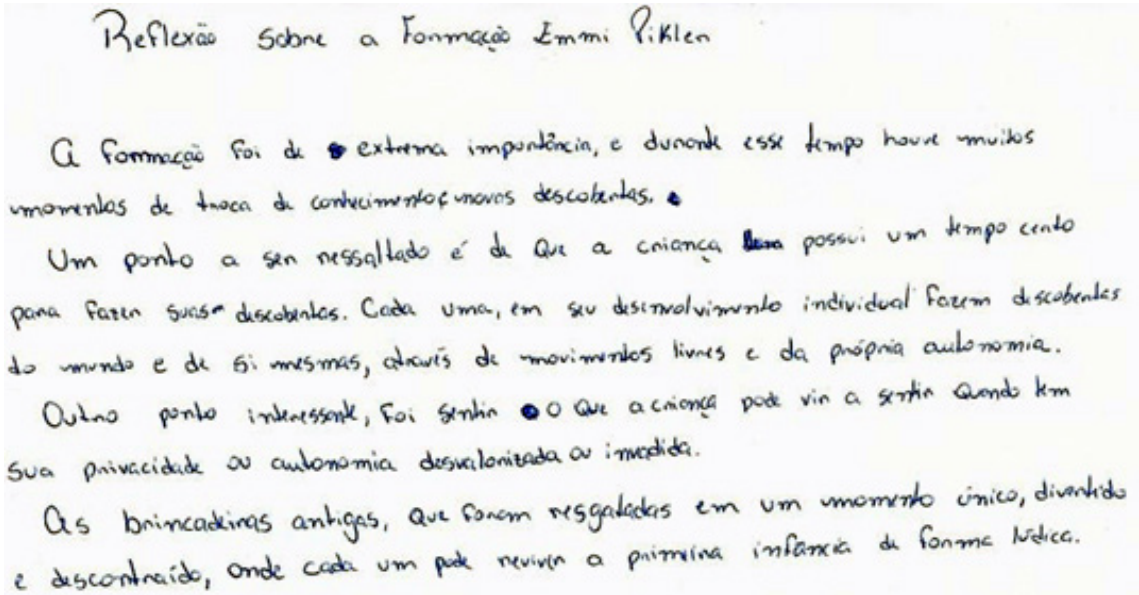
A seguir, as figuras 5 e 6 mostram exemplos da avaliação realizada no grupo de estudos.

Figura 5 – Exemplo 1 de avaliação



Fonte: Grupo de estudos: Inspirações Piklerianas

Figura 6 – Exemplo 2 de avaliação



Reflexão sobre a Formação Emmi Pikler

A formação foi de extrema importância, e durante esse tempo houve muitos momentos de troca de conhecimentos, novos descobertos.

Um ponto a ser ressaltado é de que a criança possui um tempo certo para fazer suas descobertas. Cada uma, em seu desenvolvimento individual fazem descobertas do mundo e de si mesmas, através de movimentos livres e da própria autonomia.

Outro ponto interessante, foi sentir o que a criança pode vir a sentir quando tem sua privacidade ou autonomia desvalorizada ou impedida.

As brincadeiras antigas, que foram resgatadas em um momento único, divertido e descontraído, onde cada um pode reviver a primeira infância de forma lúdica.

Fonte: Grupo de estudos: Inspirações Piklerianas

Considerações (nem um pouco finais)

Por meio de grupos de estudos, temos realizado ações formativas em contextos nos quais conversamos com coordenadoras, diretoras e professoras que convivem cotidianamente com os bebês. Essas ações são embasadas nas teorias e práticas difundidas por Emmi Pikler e nos aportes teóricos que sustentam a sua teoria. Nesse movimento, cada professora, a seu tempo e em seu contexto de atuação, contribui de maneira significativa para as reflexões feitas pelo grupo. E, apesar dos entraves institucionais, muitas vezes tutelados por gestões que não têm a prática comprometida com os princípios dialógicos necessários para uma gestão democrática de fato, e não somente no discurso escrito muito bem expresso nos eixos descritivos dos projetos políticos pedagógicos.

A oportunidade de contribuir com diferentes grupos de professoras, em momentos de estudos coletivos, faz-nos pensar que, apesar da desvalorização da carreira docente e da desqualificação social do profissional que atua na Educação Infantil, podemos ter esperança. Não a esperança cega e passiva de quem somente “espera”, mas, parafraseando Nóvoa, a esperança de que, ainda, por meio do estudo, do saber e da construção coletiva, no chão da escola as questões “ainda” se estabelecem e se esclarecem.

Nosso objetivo é continuar a desenvolver, nos diferentes contextos, uma cultura na qual possamos tematizar essas questões que nos são tão caras. Pretendemos envolver nesses grupos de estudos, também, as gestoras – coordenadoras e diretoras –, a fim de que esses conhecimentos e modos de ver e fazer educação infantil cheguem a todas as crianças. Nessa busca e partilhamento de

experiências, não temos a intenção de culpabilizar o corpo docente pelos equívocos que as nossas práticas nos revelam nos momentos de estudos e reflexões coletivas, pois, por muitas vezes esses equívocos fazem parte da cultura institucional e não só da crença individual de cada professora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 maio 2018.

FALK, Judit. **Mirar al niño – La escala de desarrollo Instituto Pikler (Lóczy).** Argentina: Ediciones Ariana, 1997.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 2 ed. São Paulo: JM, 2011.

FEDER, Agnès Szanto**. Uma mirada adulta sobre el niño em accion:** el sentido del movimento en la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2011.

GALEANO, Eduardo**. O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro e do presente**. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

ONG Avante – **Educação e Mobilização Social**. Disponível em: <http://www.avante.org.br/direito-ao-brincar-garantido-por-lei-preterido-na-pratica/>. Acesso em: 10.05.2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

O PAPEL DA ESCOLA COMO APARATO SOCIAL: DISCIPLINA, REGULAÇÃO OU AUTONOMIA DA(NA) INFÂNCIA?

Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
lucienecpereira@gmail.com

> O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um ato no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida ("Agora deixa-me" ordena Zaratustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só (STEINER, 2005 p. 88).

O papel da escola como aparato social tem sido um tema bastante debatido, nos tempos hodiernos, por diversas correntes epistemológicas. As discussões circunscrevem-se sobre o papel que a escola vem desempenhando. Neste ínterim, ela tem sido alvo de muitas críticas e, ao mesmo tempo, enaltecida. Podemos dizer que a escola tem estado no "olho do furacão" da sociedade, de onde emergem as críticas mais ácidas a respeito de qual é o seu papel. Críticas advém de políticos, da família e de alunos (as) que a consideram culpada, por não cumprir o seu papel que é o de ensinar. Em determinado momento é acusada de não trabalhar a autonomia dos alunos (as) e, em outro, é vista como instituição reguladora, voltada apenas para os aspectos disciplinares. Contudo, a escola é ovacionada pela sociedade, como a redentora que irá solucionar os problemas econômicos, reconstruir a sociedade e equalizar as desigualdades sociais.

Entrementes, a infância e a criança também estão dentro desta seara, sendo, inclusive, alvos de políticas educacionais. Nos documentos oficiais elas são consideradas como sujeitos de direito, com voz e protagonistas do espaço em que estão inseridas. Porém, a criança dentro da própria escola nem sempre é ouvida, principalmente quando contesta a vontade do adulto ou propõe outras possiblidades que não são as preferidas do (a) professor (a).

Neste sentido, o que delimita o papel da escola como aparato social é a ingerência do próprio sistema capitalista, que a utiliza para produzir e reproduzir a ideologia do capital. Há de se considerar que a escola não é um espaço neutro ou o universo do qual as desigualdades sociais não fizessem parte. O próprio modo de produção capitalista corrobora para ampliar essas desigualdades. Mas, ao mesmo tempo em que a escola está rendida aos interesses do capital, ela

tenta caminhar na contramão do próprio sistema capitalista. De que maneira é possível compreender esse movimento hegemônico e contra hegemônico dentro da escola em que a criança está inserida?

A compreensão passa pelo viés da incompreensão da realidade em que os sujeitos e a própria escola estão imersos. A opacidade ou ocultação desta leva as crianças e a escola a se guiarem pelo consenso entre a sociedade civil e a sociedade política, perdendo o seu referencial e sua finalidade educativa, reafirmando assim os interesses e a cultura burguesa. Neste cenário de cultura hegemônica capitalista se faz prevalecer alguns termos como cultura cosmopolita, com o intuito de homogeneizar as culturas.

O conceito de cultura em Gramsci ajuda a desvelar a função social da escola que, desde sua origem, tem oscilado entre três dimensões contraditórias: a disciplina, regulação e autonomia. A visão gramsciana, de contra hegemonia está alicerçada na ideia de contracultura.

> como um bem universal, amplia o conceito, de tal forma que a cultura não representa mais algo produzido por um conjunto seleto de intelectuais e dependente de determinada iniciativa política para ser distribuída, de cima para baixo, para os vários setores populares. (GRAMSCI, 1982, p.120)

Tal conceito está referendado a partir de uma dimensão política, porque o autor defende uma cultura popular que nasceria de dentro da classe dos trabalhadores. Ademais, para entender a cultura popular em Gramsci, faz-se necessário compreender o conceito de hegemonia, que é a maneira como o poder é exercido e, não por meio do conjunto das instituições políticas, mas pela cultura.

A escola, faz o caminho inverso do proposto pelo autor, porque o aparato includente que ela defende, torna-se uma forma de excluir, incluindo negativamente todos os sujeitos. A inclusão reforça a exclusão quando não respeita a questão da cultura e impõe modelos padronizados da classe dominante. A ideologia da classe dominante “(...) é engendrada pelas estruturas e pelas próprias relações sociais, e a escola contenta-se em adotá-la” (CHARLOT, 2013, p. 63).

Mas, por que discutir o papel da escola como aparato social? Porque os debates epistemológicos nos invitam a pensar a função da escola no âmbito da universalidade, uma vez que, apreender o objeto apenas na sua imediaticidade, na sua aparência, corremos o risco de instrumentalizar a razão. Para os frankfurtianos, buscar os sentidos das coisas é esclarecer, é retirar os véus que encobrem a realidade, é esclarecê-la, não no sentido de concepções, mas pautado no rigor da ciência.

Por isso, discutir a escola e o seu papel como arranjo social é desvelar como a mesma, primando pela autonomia do sujeito, adere à (des) razão, coisificando a consciência dos sujeitos e regredindo a menoridade; e a infância tem sofrido com este processo de coisificação. Neste aspecto, o problema que se coloca na construção desse estudo, parte da seguinte questão: em que medida a função social da escola, tem-se convertido na tarefa de afirmação da disciplina, da regulação ou da autonomia da(na) infância?

Para se alcançar o objetivo proposto, buscar-se-á, na filosofia, na sociologia e no materialismo histórico dialético a compreensão do papel da escola marcada pela ingerência do capital que, com seu poder, leva os sujeitos à (des) razão. A perda da razão, segundo Adorno (1995), faria retornar o homem à "barbárie", e não ao processo de emancipação.

A análise sobre o papel da escola como aparato social parte do pressuposto que, por mais que a escola tenha se voltado para os aspectos da disciplina, da regulação, ou seja, da atomização do corpo social imposto pelo capital, através da divisão do trabalho, será sempre a possibilidade de romper com a lógica do capital e emancipar os indivíduos, para que saiam da condição de seres em menoridade.

Ademais, o presente texto é fruto das discussões originadas dentro da disciplina de Estudos Avançados I/IV – Sujeitos e sociedade: diálogos com os estudos críticos, do curso de doutoramento da PUC-Goiás no ano de 2017.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia utilizada para elaboração do trabalho segue a abordagem do materialismo-histórico-dialético, e o método de análise foi o qualitativo do tipo bibliográfico. Para que o trabalho fosse desenvolvido, foram consultadas obras no campo da História da Educação: Ponce (1995), Jaeger (2001), Marrou (1990), Aranha (2006), Manacorda (2002), Boto (1196) e Saviani (1999). No campo da Filosofia e Sociologia: Mezsáros (2008), Adorno (1995), Foucault (2013) e Charlot (2013a, 2013b), com o intuito de discutir sobre o papel da escola e da infância no seu contexto histórico, buscando elencar as rupturas e continuidades.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Desde a sua origem o termo escola carrega em si algumas contradições. O termo escola (*skhole),* no grego, evoluiu para o latim *Schola,* que significava "o lugar do ócio", pois era destinada àqueles que não necessitavam cuidar da sua subsistência e, assim, poderiam gozar do tempo livre para conversar, pensar, governar etc. A partir do século XVIII, com o movimento iluminista, que defendia uma escola para todos, inclusive com os mesmos ideais, a escola se tornou o lugar da negação do ócio e passou a ser negócio, voltada para os interesses da burguesia, com seus ideais liberais.

A escola como lugar do negócio, tal como hoje é concebida, nem sempre teve esta configuração. Ao voltar o nosso olhar para as comunidades primitivas, não havia entre elas um lugar específico em que as crianças pudessem aprender, "a educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo" (PONCE, 1995, p. 18), ou seja, não existia instituições educacionais.

O desenvolvimento das forças produtivas, a diversificação de alimentos e a divisão social do trabalho, levaram o homem primitivo a um processo de se-

dentarizarão, que refletiu na maneira como a sociedade foi-se organizando. A propriedade que antes se baseava no coletivismo, passa a ser privada e, consequentemente, as relações sociais se tornaram impositivas e a educação que antes possuía um caráter "homogêneo e integral" (PONCE, 1995, p. 28), passa a ser dualista, nas civilizações do Egito e da Mesopotâmia.

Inicialmente as crianças observavam os adultos a aprendiam tudo fazendo com eles, através de um processo de imitação e repetição. Já nas primeiras civilizações a educação passou a ser diferenciada, passando a existir uma educação aos ricos e outra aos pobres. Para os que detinham o poder, a educação estava voltada para o saber; já os despossuídos eram incumbidos a viver na ignorância e a trabalhar. Por isso, o ensino não poderia ser o mesmo para todos. E mais, a classe dominante deveria convencer a "massa laboriosa", que a desigualdade era algo natural e lutar contra essa desigualdade seria inútil. Assim,

> a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. (PONCE, 1995, p. 36)

A educação dualista dos povos do Oriente se respalda também nas questões divinas, cujo conhecimento estava vinculado aos costumes e crenças. Isto reafirmou uma organização social baseada na teocracia, uma espécie de educação voltada para a regulação, tendo no homem-deus o seu grande controlador.

Para os gregos, o homem era a medida de todas as coisas, isto significava que, ele como indivíduo, ocupava um lugar na sociedade e a educação deveria refletir esse ideal de homem, no qual a educação se baseava em dois elementos fundamentais: ginástica para o corpo, a música para a alma e, posteriormente, a gramática, que foi inserida no programa educativo no final do período arcaico.

Foi a partir do século V a. C. (período clássico), que a educação grega começou a se preocupar não somente com a formação do homem enquanto indivíduo, mas com a formação do cidadão. Podemos afirmar que, nesse período, nascia o termo grego Paideia, que significa "a essência de toda a verdadeira educação ou p*aidéia,* a qual é *educação na* arete *que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça*" (JAEGER, 2001, p. 147, apud PLATÃO, Leis, 643 E), cuja educação se estende por toda a vida, com o intuito de chegar a formação do ser humano integral, ou seja, a integração do corpo e do espírito.

É interessante ressaltar que a preocupação dos gregos com a formação integral vinha da mais tenra idade. Kohan complementa que Platão era contrário à educação homérica, porque ofereciam "modelos impróprios às crianças: deuses que mentem e que brigam, que são ciumentos e cometem toda sorte de crime contra seus genitores"; isso afastaria o futuro cidadão da *pólis*. O autor enfatiza que a infância na visão platônica é considerada inferior e "fica excluída de diversos âmbitos: político, ético, cognitivo, epistemológico, estético" (2008,

p. 44). Portanto, as crianças não eram consideradas cidadãs, assim como as mulheres, os escravos e os estrangeiros, mas viviam sob o olhar do adulto e aprendiam, brincando, a ler e a escrever.

Isso não impediu, contudo, que a educação grega adotasse o dualismo escolar: uma educação para a elite e outra para o povo. Mesmo com esse dualismo, podemos compreender que a educação grega contribuiu para o surgimento das primeiras teorias educacionais.

Em Roma, a educação não atingiu os ideais da Paideia grega porque os romanos eram voltados para uma educação mais pragmática e não para uma reflexão filosófica, baseada na contemplação do mundo. A preocupação dos romanos era com o cotidiano, para a ação política, prevalecendo a retórica sobre a filosofia, a arte da eloquência. Os romanos não valorizavam o trabalho manual, apenas o intelectual, que era privilégio da aristocracia. E somente ela poderia desfrutar do ócio, por isso, a educação estava voltada para uma formação do homem racional. Essa racionalidade romana está intimamente ligada à forma como essa civilização foi se desenvolvendo.

Durante o período Republicano, Roma expandiu seu território e entre os povos conquistados "não havia discriminação dos vencidos, mas lhes era conferido o direito da cidadania romana" (ARANHA, 2006, p. 88). Dessa maneira, foi criada a ideia de cultura universalizada a *humanitas,* uma espécie de Paideia grega.

Segundo Aranha a *humanitas s*e diferencia da Paideia

> por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e sobretudo cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o ser humano em todos os tempos e lugares", portanto, "não se restringia ao ideal do sábio, muitas vezes inalcançável, mas se estendia à formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário" (2006, p. 89).

O que os gregos e os romanos desejavam, era realizar uma educação essencialista, com o objetivo de formar esse homem para ser o verdadeiro cidadão. Para realizar esse intento, as escolas romanas se utilizavam da punição. Manacorda (2002), em seus estudos sobre a educação romana, evidencia que os alunos vingavam de seus mestres, devido às punições que sofriam. O caráter disciplinador dentro das escolas romanas era considerado um "verdadeiro sadismo pedagógico" (p. 91). Como exemplo, podemos dizer que o mestre romano era severo, possuía uma fisionomia carrancuda que assustava os alunos e, também, fazia uso do chicote para discipliná-los. O proprietário das terras tinha o poder pátrio de vida e morte sobre tudo o que estivesse ligado à propriedade: os escravos, os animais, a mulher e os filhos.

importante ressaltar que a educação em Roma, a partir do século I a. C, passou para o domínio do Estado. Manacorda ressalta que a "intervenção dos imperadores se torna cada vez mais frequente na escola, que já se tornou um negócio de Estado" (2002, p. 99). Podemos entender, que durante o Império, a educação e as escolas passaram a ser controladas pelo Estado e inclusive os professores eram pagos por esse órgão. O mau comportamento dos alunos, na cidade, implicaria em sua expulsão por parte do Estado.

O mundo antigo, construído sob a égide do trabalho escravo, chegou ao seu esgotamento: “a miséria foi crescendo de tal forma, que a exploração dos domínios enormes – *latifundia* – por verdadeiros exércitos de escravos, já não produzia rendas compensadoras. O cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava” (PONCE, 1995, p. 83). Nascia a relação entre senhores feudais e servos. Podemos afirmar que o mundo feudal começava a se concretizar, fundamentado nos princípios religiosos e, a educação acabou estabelecendo uma estreita simbiose com a Igreja Cristã.

Dessa maneira, a Igreja foi instituindo uma forma de ensinar e como intervir nas práticas de formação. Nesse modelo educacional, mantiveram o que na antiguidade já vinha fazendo, o dualismo social, ou seja, práticas educativas diferenciadas para o povo e para as classes altas. É importante ressaltar, que o modelo que atualmente temos de escola, é produto da Idade Média. Inclusive, a forma de ensinar todos ao mesmo tempo, na presença de um único professor, os castigos, as premiações, a forma de avaliar, a gramática, advém desse período e ainda se fazem presente na educação contemporânea.

Para Manacorda, o papel da escola durante a Idade Média foi manter “[...] As antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para “o dizer e o fazer as coisas da cidade”’ e quem se prepara para o trabalho produtivo subordinado, acrescenta-se a divisão vertical entre os *legalesdomini* e os *barbari reges,* isto é, entre os homens de pena e os homens de espada*” (2002, p. 357).*

Durante o período medieval a infância foi marcada pelo não sentimento da mesma; não havia uma preocupação com as particularidades da criança, a mesma era percebida como um adulto em miniatura e, como não possuía uma identidade própria e não dominava seus instintos, deveria ser vigiada e controlada pelo adulto. Portanto, não se tinha uma clareza em caracterizar a infância.

Para Ariès

> A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (…) (1978, p.6)

Embora o autor supracitado tenha afirmado que a civilização medieval não tinha uma percepção de um período transitório entre a infância e a fase adulta, a infância terminava quando a criança por volta dos seis ou sete anos era desmamada e passava a conviver com os adultos, trabalhando e frequentando os mesmos ambientes. Neste período não havia o conceito de escola, as crianças aprendiam em meio aos adultos e não havia um espaço diferenciado para elas aprenderem. A sala de aula chegava a comportar até 200 pessoas, entre adultos e crianças.

Com o esgotamento do sistema feudal, as cidades e o comércio renasceram e, dentro deste contexto, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. Por isso, a escola não deveria ter mais os aspectos voltados para as

questões religiosas, mas sim, atender aos interesses da nova classe social que emergia – a burguesia. Nascia assim, uma escola que viria ao encontro dos interesses do capital e marcadamente assentada em um dualismo social, e a criança passou a ter um lugar separado do mundo adulto e enclausurada em espaços chamado de quarentena:

> [...] depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou tanto em "humanidade", "cultura", razão" e "luzes". E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso, que por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade. (PONCE, 1995, p. 130)

Desta forma, a burguesia representante do 3 º Estado, ao se aliar ao povo, passou a defender o fim dos privilégios do clero e da nobreza que eram isentos dos impostos, e a defender a igualdade civil entre as classes sociais e o direito à escola, uma vez que só os membros do 1º e 2º Estado, podiam estudar. Estava dado o primeiro passo para a universalização da escola, com a finalidade de exigir "uma escola única, laica e gratuita universalizada para todas as crianças de ambos os sexos" (BOTO, 1996, p.16).

Mas os objetivos dessa educação universalizada não incluíam todos os trabalhadores. Segundo Manacorda, a escola se transformou em um "*politikun,* um interesse geral que o próprio poder não somente controla, mas já organiza e renova como algo de sua própria competência" (2002, p. 358).

Indubitavelmente podemos afirmar que a sociedade burguesa moderna com esse discurso a favor da sociedade, esqueceu de abolir os antagonismos existentes entre as classes. Substituiu simplesmente as velhas condições por outras novas, aprofundando as desigualdades sociais, mudando a maneira como as pessoas se relacionavam, transformando o homem em um sujeito a-sujeitado.

Foi na modernidade que Erasmo de Roterdã (1466-1536), escreveu a obra "Da civilidade das crianças", em que retratava sobre a importância da conduta e do convívio social para as crianças. Segundo Schmidt (1997, p. 27), "[...] a criança passou a ser encarada como um ser educável para o projeto civilizador burguês", por isso, deveria ser submetida a um controle rígido e seu caráter deveria ser modelado.

Sarmento (2007) afirma que

> Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (p.28).

Ademais, a Revolução Industrial (XVIII) trouxe mudanças profundas para a

sociedade no campo do trabalho, das ideias, da moral e, principalmente, no que tange à instrução. “Este duplo processo de morte, da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas” (MANACORDA, 2002, p. 249), para retirar o homem da ignorância. Somente a escola poderia ser capaz de realizar esse intento.

Na visão de Saviani,

> a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres. (1999, p. 17).

Como a escola, sendo subordinada aos interesses da burguesia, poderia transformar os indivíduos em homens livres? Como a burguesia conseguiria atingir o seu intento? Ela não os transformou em homens livres, ao contrário, com o desenvolvimento das maquinarias e a divisão do trabalho, os proletários foram obrigados a vender sua mão de obra, viram o seu trabalho se transformar em operações simples e monótonas. A escola, neste aspecto, passou a introduzir um ensino voltado mais para técnica,

> capaz de garantir a mão de obra qualificada, para atuar em favor do crescimento da indústria e gerar riqueza para a burguesia capitalista, uma vez que a escola teria o desafio de instruir os trabalhadores, tornando-os mais eficientes em suas funções, serem bons cidadãos e trabalhadores disciplinados. (PEIXOTO et ali, 2018, p. 2).

Assim, a escola “refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2000, p. 29). Por isso, discutir o papel da escola é relacioná-la no campo econômico, social e político. A escola dentro dessas condições irá reproduzir nas salas de aulas a mesma disciplina imposta ao proletariado no chão da fábrica.

A disciplina passou a ser vista como condição *sine qua non* para que todos pudessem aprender. Inclusive o professor seria a peça fundamental para que sistema educativo funcionasse. Nas proposições foucaultianas, o entendimento sobre o conceito de disciplina é relacionado a partir do século XVIII, quando Foucault disse que “soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo” (2013, p. 131).

Se o soldado pode ser disciplinado, caberia à escola cumprir a mesma função. Por isso, a partir do século XVII e XVIII, as disciplinas “se tornaram fórmulas gerais de dominação” (p. 133). A disciplinarização dentro das escolas seria fundamental para o sujeito moderno, que deveria ser normalizado. E para atingir os objetivos, a organização do espaço foi milimetricamente pensado, para que as tarefas escolares, exercícios físicos, acontecessem de maneira a não provocar tumultos dentro da escola. Sendo assim, a “disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos, individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCALT, 2013, p. 141).

No Brasil, a escola voltada para a disciplinarização esteve presente durante a ditadura civil e militar na década de 60, quando, na visão de Charlot (2013b), foi influenciada pelos mecanismos internacionais, ou seja, a escola entrou na lógica econômica, com a utilização de empréstimos em nome da educação para manter a subordinação dos indivíduos.

Segundo Sarmento

> a escola tradicional adaptou um modelo formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado (2005, p. 29).

Por outro lado, a criação da Organização da Nações Unidas – ONU trouxe como um dos seus organismos a UNESCO, que tem por finalidade regular a educação nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, articulada aos ideais neoliberais. O discurso propalado pela UNESCO está centrado numa educação que atenda às demandas de um mercado flexível, capaz de fomentar nos sujeitos atitudes voltadas para a “produção do capital humano” (MANACORDA 2002). Desta maneira, as transformações impostas à educação no século XXI passam a ser entendidas não mais como medidas disciplinares, e sim como regulação.

Na visão de Barroso:

> o conceito de regulação está igualmente associado ao controle de elementos autônomos, mas interdependentes e, neste sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar a intervenção de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a ação dos agentes econômicos (a regulação dos preços, a regulação do comércio, da energia etc.) (2005, p. 728)

Ademais, com o avanço do capitalismo cada vez mais globalizante, a educação passa a ser regulada pelo Estado por meio dos sistemas de avaliação externa ou de grande escala, com o objetivo de promover a equidade e melhorar a

qualidade da educação. Para atingir sua meta, o Estado assume a função de gerenciar e controlar todo o trabalho desenvolvido nas escolas. A exemplo, temos a formação continuada dos professores, que vem com pautas definidas, acompanhamento pedagógico por parte das secretarias de educação, alunos (as) que passam a ser chamado de clientes (termo advindo da área da administração) e professores com o melhor desempenho são premiados com bônus salariais.

Sendo assim, o Estado, de provedor reduz seus investimentos nas áreas sociais e incentiva às ações do "terceiro setor". A escola, regulada pela lógica economicista, submete o indivíduo, a uma pseudoformação que destrói suas relações históricas e prepara o indivíduo para a conformação, como se isso fizesse parte da sua natureza humana. Charlot (2013a), condena a ideia de natureza humana, porque essa concepção mascara as realidades sociais e encobre as desigualdades sociais.

Uma escola marcada pela regulação, em que os indivíduos são modelados para atender aos interesses do mercado de trabalho, não contribui para sua autonomia. Para Adorno, na educação

> não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas à *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO,1995, p.141, grifos do autor).

Nesse sentido, a essência da educação segundo Adorno (1995) está voltada para a produção de uma consciência crítica, uma consciência que seja verdadeira, que efetive a emancipação e a liberdade na constituição do humano, uma educação em que o homem possa transformar esse mundo. Para o autor, "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (p.183).

A resistência só se concretizará se a educação se voltar para a emancipação, conseguir fazer os indivíduos se tornarem autônomos, saírem da sua "menoridade". Adorno compreende o termo emancipação na visão kantiana como "homem autônomo, emancipado", isto é, "na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade" (1995, p. 141). Sobretudo, com os estudos da Sociologia da infância "as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade" (CORSARO, 2011, p. 16).

Como parte estrutural da sociedade em que está inserida, a infância não pode ser vista e trabalhada no espaço chamado escola como "consumidores da cultura estabelecida pelo adulto" (p.18), nem ensinada na concepção tradicional de socialização em que deveria ser "moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional" (CORSARO, 2011, p.19).

A partir desse entendimento, podemos voltar à nossa tese inicial: a escola como aparato social – disciplina, regulação ou autonomia - por mais que ela tenha se voltado para os aspectos da disciplina, da regulação, ou seja, da atomização do corpo social imposto pelo capital, através da divisão do trabalho, ela

será sempre a possibilidade de romper com a lógica do capital e emancipar os indivíduos, para que saiam da condição de seres em menoridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente por meio da emancipação e da autonomia, é que a escola poderá exercer a práxis pedagógica. A escola precisa realizar "os ideais iluministas de libertar o homem da opressão, mas, ao contrário, se torna mecanismo que aliena e reproduz a dominação" (VILELA, 2007, p. 8.). O papel da escola não é (de) formar, (re) produzir, (con) formar os indivíduos, torná-los dependentes de normas, massa de manobra do sistema. Como ressalta Mészáros (2008, p.128), a educação pode e necessita "romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente".

Portanto, voltemos às palavras de Steiner (2005) e pensemos na escola como aparato social em que ela possa se tornar um lugar das contradições, um lugar em que o "verdadeiro ensinamento" possa "ser terrivelmente perigoso", e mais, "despertar dúvidas", encorajar os indivíduos para "dissidência", romper com a heteronomia e preparar "o aluno para a "partida", porque ele não necessitará do mestre, para retirar os véus que a lógica capitalista insiste permanecer. Só assim, possamos pensar o papel da escola como aparato social para a autonomia na infância e não da infância, rompendo com essa subalternidade que a mesma foi submetida durante muito tempo, destinada a viver como um ser pré-social, um *in-fans* – o que não fala.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out 2005.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo, Ed. UNESP, 1996.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. Ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2013a. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JAEGER, W. **Paidéia- A formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANACORDA, M. A. ***História da Educação*: da antiguidade aos novos dias**. Trad. GaetanoLo Monaco. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) Infância (in) visível. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância Sol do Mundo:** a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.

STEINER, G. **As Lições dos Mestres**. Lisboa: Gradiva, 2005.

VILELA, R. A.T. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo**. Educação em Revista no.45 Belo Horizonte June 2007 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>. Acesso 20 fev 2018.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS ESCOLAS? ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTA GROSSA.

Gisele Brandelero Camargo
UEPG/UFPR
gi_bcp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a síntese dos resultados da pesquisa intitulada: Práticas pedagógicas, o tempo e os espaços da escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças? A iniciativa de investigar com crianças da Educação Infantil nasceu do recente contato que tivemos com os estudos da sociologia da infância em um grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (GEPEEDI – UEPG[109]) concomitante às experiências como professoras da disciplina de estágio em docência na Educação Infantil, por ocasião do curso de formação de pedagogos – Licenciatura em Pedagogia – da UEPG. A investigação foi realizada por duas professoras do Departamento de Pedagogia da mesma universidade. Ambas participam do grupo de pesquisa GEPEEDI e atuam na esfera da supervisão e orientação de estágios de docência. É desse lugar que falamos!

Nossas motivações vêm da relação entre o aprendizado da prática pedagógica de futuros professores de crianças com os estudos da Infância. Percebemos a necessidade de re significar o que conhecemos da criança, considerando que o olhar ancorado exclusivamente na psicologia, adotado até então, precisa ser mesclado a outros, especialmente no que diz respeito à validar a ação social da criança como sujeito competente e criativo.

Conhecer alguns estudos realizados a partir da sociologia da infância permitiu construir significados, atribuir (novos) sentidos à formação de professores e oportunizou iniciar um processo de transformação interior e individual no que respeita a compreensão da escolarização da pequena infância. A partir desses estudos, na perspectiva da sociologia da infância, foi possível construir conceitos importantes e necessários para quem deseja realizar pesquisas com crianças, especialmente no contexto escolar. Nesse sentido, a sociologia da infância direcionou nosso olhar para o status que a infância assume na sociedade moderna, ou seja, a posição da criança na relação com seus pares e/ou com outras categorias geracionais. Além disso, nos fez perceber a necessidade de as outras categorias geracionais valorizarem a voz e as expressões das crianças e validarem suas experiências, para compreenderem suas (reais) necessidades, contribuindo com elas no acesso de outras culturas e ao acervo sócio cultural e histórico da humanidade. Partindo desses estudos, da mesma forma como Are-

109 GEPEEDI UEPG refere-se ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O grupo foi criado e registrado no CNPQ em 2016.

nhart e Silva (2014, p. 62), nos questionamos: “Em que sentido a escola favorece e/ou limita o direito à infância e à construção das crianças como atores sociais e culturais?”. Ou seja, fomos provocadas a refletir, acerca das concepções de ensino e dos procedimentos didático metodológicos presentes (e possíveis) na educação da pequena infância, especialmente nas escolas de Educação Infantil e na relação com os adultos.

Diante disso, nós, timidamente, nos atrevemos a fazer pesquisa com crianças! Fizemos isso, por desejar alargar nosso entendimento acerca da criança e suas infâncias no contexto educacional. Não sabíamos (e talvez ainda não saibamos) bem como percorrer o caminho da produção de dados com as crianças, como escolher os melhores métodos, como deveríamos nos portar diante delas, considerando que nossa presença poderia interferir nos resultados. E assim, apesar do planejamento inicial existente, os passos da pesquisa foram definidos enquanto caminhávamos.

A partir das experiências em nossas esferas de atuação profissional, elegemos a seguinte questão como propulsora desse estudo: Como a criança é afetada pelas práticas pedagógicas, organização do tempo e espaços de sua escola? Como a criança percebe e mensura essas questões?

A pesquisa de cunho exploratório foi pensada como uma possibilidade de aproximação com a realidade das crianças e o levantamento de categorias que pudessem ser aprofundadas posteriormente, em outros momentos de investigação. Neste sentido, essa pesquisa se configura como nossa primeira investigação, com o intuito de compreender como as crianças compreendem e significam os processos educativos vivenciados no ambiente da educação infantil, por meio das práticas pedagógicas, da organização dos tempos e espaços e das relações que estabelecem no interior da instituição educativa. Para isso, selecionamos, por amostragem aleatória, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede municipal de Ponta Grossa e produzimos os dados, juntamente com as crianças, através de gravações de vídeos e áudios, observações com registros em diário de bordo e visitas monitoradas[110], no período de agosto a dezembro de 2016.

Os campos dessa pesquisa se resumiram em treze turmas, de quatro CMEIs diferentes, Sendo seis turmas de Infantil 3 (crianças de 2 e 3 anos de idade); três de Infantil 4 (3 e 4 anos); e quatro de Infantil 5 (4 e 5 anos).

A fim de respeitar o princípio de fidelidade assumido com o comitê nacional de ética em pesquisa e com todos os participantes da pesquisa, garantimos o anonimato dos campos e sujeitos da investigação, atribuindo a eles codinomes como números ou letras. Dessa forma, os quatro CMEIs, campos dessa pesquisa, foram denominados por números de 1 a 4. Para as turmas participantes, mantivemos o nome que recebem nas suas instituições. Por exemplo, se nas escolas são chamadas de Infantil 3 A, Infantil 4 B, Infantil 5 C, etc., são aqui da mesma forma identificadas. As crianças, sujeitos da pesquisa estão reveladas com as letras iniciais de seus nomes.

Ao poucos, percebemos nossas limitações enquanto pesquisadoras e a fra-

110 Esta metodologia foi utilizada a partir da proposta de Martins e Garanhani (2011).

gilidade dos instrumentos de produção de dados que escolhemos. Por vezes, relutamos interiormente em apenas ouvir e ver a criança e, mesmo sem intenção de interferir, nos colocamos em evidência em alguns momentos da pesquisa. Por isso, ao categorizar os dados, estabelecemos três grupos de análise: a) pesquisadora conduz – quando nos colocamos no episódio[111], estabelecendo algumas regras e evidenciando nossa presença; b) professora conduz – quando a professora regente da turma desenvolveu suas estratégias pedagógicas, atribuindo às crianças um papel mais passivo do que ativo; e c) criança conduz – quando as crianças organizaram o episódio, agiram livre e ativamente na escolha do que e como fazer, criaram regras e expressaram seus discursos sem a interferência dos adultos. Em cada uma dessas categorias, buscamos identificar características da prática pedagógica, do tempo e espaço das escolas. Assim, os episódios gravados em vídeo e/ou áudio foram alocados em um desses três grupos de análise, conforme a aproximação do seu conteúdo à descrição deles.

Aqui, buscamos sintetizar a análise dos dados produzidos e discorrer sobre um episódio de cada categoria de análise. Assim, o episódio intitulado: "Dinâmica das profissões" que compõe a categoria b) professora conduz, ocorrido na turma Infantil 3A do CMEI 2, o episódio "O parque" na categoria c) criança conduz do Infantil 5 A do CMEI 4 e o episódio "Vamos brincar de roda" pela categoria a) pesquisadora conduz, com o Infantil 4B do CMEI 3.

Considerando as especificidades da escola de Educação Infantil de Ponta Grossa, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sua organização estrutural, pedagógica e humana, propusemos nessa pesquisa observar e ouvir a criança, reconhecendo em suas diferentes formas de expressão, seja pela fala, pela gestualidade, pelo desenho, pela escrita, entre outras, as marcas que elas percebem da escola em suas vidas.

Concordamos com James e Prout (2010, p. 8)[112] quando dizem que a pesquisa com criança é um desafio constante ao pesquisador. Isso porque "As crianças são e devem ser vistas como sujeitos ativos na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, as vidas ao seu redor e das sociedades em que vivem". Ou seja, não são sujeitos passivos. Ao contrário, devem ser vistas como agentes ativos na construção de suas próprias culturas. Nós adultos pesquisadores precisamos desconstruir as posturas pautadas no adultocentrismo, que subordina a infância a patamares inferiores ou superiores ao nosso. Ou seja, a categoria Infância não deve ser considerada inferior, com sujeitos "devires", inacabados ou menos importante que os das outras categorias. Nessa direção, Prout (2010, p.737) afirma "Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes". Por esse viés, compreendemos que ao olhar as crianças devemos evidenciar o que são, o que sabem, o que criam, suas culturas e modos de convivências que possuem nesse momento, e não o que serão/saberão/farão quando estiverem na categoria adulta ou na velhice. Dessa forma, reconhece-

111 Episódio é entendido aqui como o momento observado pelas pesquisadoras, um recorte do cotidiano escolar, referente ao período em que as pesquisadoras estiveram na escola, que foi gravado em vídeo ou áudio.

112 Tradução pela autora. Citação original é:"Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in wich they live".

mos que cada categoria geracional detém conhecimentos próprios, que devem ser valorizados e legitimados, independente do fato de que todos os sujeitos estão no processo contínuo de evolução humana e, comporão outas categorias geracionais com o passar do tempo.

Suficiente, para iniciar um processo de mudanças conceituais, seria considerar e respeitar a infância como categoria geracional competente, capaz de, à sua maneira singular e própria, (re) criar cultura (QVORTRUP, 2010). Ou ainda, poderíamos partir do princípio que geração é um tipo de identidade, abrangendo grupos etários, imbricados no processo histórico social (MANNHEIM, 1928), mas que "[...] o mesmo contexto social não afeta igualmente todos os indivíduos de um grupo de idade e vivência – classificados ou autoidentificados como geração – verifica-se que segmentos dessa geração podem assumir posturas e caminhos sociais diferentes ou até opostos" (BRITTO DA MOTTA, 2004, p. 351). Ou seja, uma geração não é superior ou inferior a outra e a transição de uma para outra ocorre de forma contínua, na medida em que a herança cultural da humanidade é repensada, recriada e transmitida. (MANNHEIM, 1928).

A partir disso, descreveremos a seguir, as sínteses dos referidos episódios, buscando evidenciar elementos de reflexão acerca da questão de pesquisa.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

O propósito da nossa pesquisa foi, desde o início, ouvir o que as crianças têm a dizer, em suas diferentes formas de se comunicar. Durante séculos, as crianças permaneceram em um suposto silêncio, pelo menos aos olhos da ciência e de adultos que apostavam na supremacia de sua razão. Voltar o olhar da ciência e das diferentes áreas do conhecimento para a criança com o intuito de retirá-la da margem social, pode ser visto como um grande avanço. Reconhecer que a criança sabe o que diz e sabe muitas coisas, próprias de sua categoria geracional é um progresso para os estudos da infância e um novo elemento para as diferentes áreas de conhecimento.

Quando nos inserimos nos CMEIs de Ponta Grossa já possuíamos algumas impressões dessas instituições escolares porque acompanhamos nossos acadêmicos nos estágios de docência nelas. Através da percepção da criança, nesse estudo, confirmamos algumas e refutamos outras dessas impressões.

O primeiro episódio apresentado nesse texto ocorreu no mês de setembro de 2016. A turma Infantil 3A do CMEI 2 estava cheia nesse dia e a proposta da professora era a retomada de conteúdos desenvolvidos durante a semana. Para isso, escolheu, como prática pedagógica, uma dinâmica que possibilitava às crianças relacionar as profissões estudadas com os objetos alocados numa caixa. As crianças estavam sentadas no tapete, a professora, com sua caixa azul metálica, cheia de objetos, chamava uma criança de cada vez para retirar um objeto e falar sobre ele. Vejamos um trecho da transcrição do vídeo dessa atividade:

> Professora: Vem o “A” (referindo-se ao aluno intitulado aqui de A)
> O “A” levanta-se e silenciosamente vai ao encontro da professora com a caixa. Retira um objeto.
> Professora: O que que é isso “A”?
> “J” (aluno intitulado aqui de J): Madeira
> Professora: Não! Que que é isso? (Olhando para o “A”)
> “A”: Fuladela (referindo-se a Furadeira de brinquedo que pegara).
> Professora: Furadeira... pra que que serve?
> “A”: pa fura o chão
> Professora: pra furar o chão ou a parede?
> “A”: a parede
> Nesse momento a professora retira o objeto da mão do “A”, que permanece em pé ao seu lado. Ela continua:
> Professora: a parede né?!... quem será que usa isso?
> “B” (aluno intitulado aqui de B): aduto!
> Professora: adulto, o pai lá na casa, o marceneiro né?! O carpinteiro! Pra pregar as coisas lá na? Parede né? Quadro, o armário da cozinha! E, vai colocando o objeto na mesa que está na sua direita. O “A” vai se dirigindo ao lugar de origem no tapete e a professora chama outra criança. (Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A)

As crianças dessa turma possuíam 2 e 3 anos de idade. Elas estavam entusiasmadas com a organização da atividade, encantadas com as cores metálicas da caixa e curiosas com o conteúdo dela. As crianças que permaneciam sentadas interferiam com suas hipóteses e impressões, falando com e pelos colegas que estavam de pé com a posse do objeto.

Percebemos a intenção da professora em assegurar que sua prática pedagógica oportunizasse

> A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 19).

Mas, ao conduzir a atividade, a professora foi rigorosa ao tentar conter e controlar a euforia das crianças. Ela mesma, com sua entonação de voz denotava querer conter o entusiasmo das crianças pelo desenvolvimento da estratégia.

Nessa atividade, observamos a perspectiva adultocentrica, a ênfase da explicação da professora sobre cada um dos objetos da caixa e a rejeição da expressão, opinião e conhecimento das crianças. Entendemos que essa postura está pautada no modelo determinista da teoria sociológica tradicional, pelo qual a criança tem um papel passivo e representa uma ameaça indomada, devendo ser controlada por treinamento cuidadoso a fim de se tornar um membro competente e contribuinte (CORSARO, 2011).

Na mesma direção, Sarmento (2011, p. 584) explica que:

> Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque

> eles marcam a infância pela adopção de processos de administração simbólica das crianças (Sarmento, 2004), através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interacção face a face e no desempenho dos seus papeis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças, etc.

Ou seja, a postura autoritária e controladora, o poder normativo, definindo o que é admissível ou não para a criança, constitui a ação docente e permeia a prática pedagógica no caso aqui apresentado.

Na sequência da dinâmica, a professora pediu que as crianças sentassem nas cadeiras, e encontrassem, nas revistas que estavam nas carteiras, figuras de pessoas envolvidas em atividades profissionais. O objetivo dessa atividade era avaliar o conhecimento das crianças sobre as profissões. Percebemos que a professora auxiliava as crianças na busca pelas imagens, questionando: “Tem alguém trabalhando aí nessa imagem?”. Apesar disso, as crianças dispersavam a atenção e se interessavam por figuras representativas de outros assuntos, como brinquedos, carros, bens de consumo, etc.

Em certo momento, o aluno “J” entendeu que havia encontrado a imagem adequada para a atividade e solicitou a avaliação da professora, como podemos observar no diálogo que segue:

> “J” (aluno intitulado aqui de J): tem uma vaca tabalhando aqui.
> Professora: é só gente trabalhando “J”.
> “B” (aluno intitulado aqui de B): minha mãe não tá trabalhando.
> Professora: mas não precisa ser a sua mãe! Não vai ter sua mãe aí no livro! É pessoa, outra pessoa.
> (Transcrição vídeo CMEI 2 – Turma Infantil 3A).

Outra vez, percebemos a ação determinista do adulto frente às observações da criança. Nesse caso, a professora excluiu as possibilidades de debater o tema profissões a partir da lógica infantil. Ou seja, não considerou os “modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância [...]” (SARMENTO, 2005, p. 371). Entre o mundo imaginário e mundo real, típico da cultura da infância, a imagem da vaca trabalhando, revela para “J” seu entendimento sobre as relações de trabalho e as diferenças entre humanos e animais, ou ainda sobre as relações de poder estabelecidas entre as diferentes formas de vida e tantos outros entendimentos que poderiam ser alargados diante da sua constatação. Ao mesmo tempo, quando “B” lamenta a falta de trabalho de sua mãe, revela o quanto valoriza a função profissional dos adultos de sua família, demonstrando sua interpretação do mundo simbólico, reproduzindo e criando sentidos acerca do tema profissões. Nesse sentido, concordamos com Sarmento (2005, p. 373) quando afirma 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".

A reprodução interpretativa, definida por Corsaro (2011, p. 31 e 32) como o termo que abarca

> [...] aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças 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. O termo reprodução inclui 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,

nos faz compreender que as crianças são afetadas e afetam a estrutura social e a cultura. Reinterpretam elementos da cultura de outras categorias geracionais e criam suas próprias culturas, ao longo do processo histórico.

Nesse episódio, notamos que as crianças já haviam perdido o interesse em procurar imagens nas revistas e por isso se levantavam de suas cadeiras forjando finalidades diversas, mas com o verdadeiro intuito de encerrar aquela tarefa e desenvolver outras. Enquanto isso a professora insistia na execução da tarefa, tentando em vão, motivá-las. Percebemos que o tempo e a concentração daquelas crianças já não estavam aliados ao interesse pela atividade o que extinguiu o aspecto de ludicidade.[113]

A reflexão acerca da ausência da ludicidade também foi observada no episódio "O parque", na categoria c) criança conduz do Infantil 5 A do CMEI 4. Esse episódio foi gravado em áudio durante uma visita monitorada com as crianças da referida turma.

De acordo com Martins e Garanhani (2011, p. 45), visita monitorada consiste

> na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e, ao mesmo tempo, falam livremente sobre eles. Muitas vezes essas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados.

Assim, as crianças conduzem a visita aos espaços que têm significados para elas. As pesquisadoras, nesse instrumento de produção de dados, são visitantes e as crianças anfitriãs, e revelam muito mais do que espaços físicos ou de infraestrutura.

Numa tarde ensolarada do mês de outubro de 2016, as crianças do Infantil 5 (com 4 e cinco anos), foram incentivadas a organizarem a visita monitorada pelo seu CMEI, para as pesquisadoras. Durante a roda de conversa inicial, definiram quais os espaços gostariam de visitar e significar. Assim, quando saímos da sala de aula, sob a organização das crianças, fomos conduzidas por alguns lugares (do CMEI) importantes para elas. Aqui, traremos a reflexão sobre o primeiro es-

113 Ludicidade compreendido aqui como movimento interno e individual que leva o indivíduo ao envolvimento pleno da experiência. (LUCKESI, 1998).

paço que as crianças nos levaram naquela tarde – o parque de areia.

As crianças estavam muito entusiasmadas e felizes! Identificamos o sentimento de empoderamento nelas ao criarem as regras, delimitarem o modo como deveríamos ir até os espaços escolhidos, coordenarem o tempo em cada espaço, etc. Além da autonomia evidente, percebemos que havia um sentimento de satisfação em estar no parque de areia. Como podemos observar no diálogo entre algumas crianças e uma pesquisadora:

> Pesquisadora – Onde vocês estão me levando?
> "B" – no lugar mais legal de todos...
> "L" – é! A gente adora ir no parque, mas a profe não leva a gente...
> "B" – leva só de vez em quando...
> "V" – mas hoje nós que vamos levar
> Várias crianças – ehhhe!!!! E saíram correndo para dentro do parque. (Transcrição do áudio CMEI 4, turma Infantil 5 A).

O lugar mais legal de todos, de acordo com "B", estava cheio de significados e sentidos implícitos, para além do que era visível. Certamente, os parques são espaços de ludicidade, liberdade e fruição, mas, para essas crianças, haviam outros motivos que o tornavam tão especial. Em conversa com o "G" pudemos entender isso

> Pesquisadora – porque o parque é tão legal "G"?
> "G" – Ah, porque aqui a gente pode brincar do que quiser... (pausa para observar as crianças correndo no parque). Porque a gente inventa nossas brincadeiras aqui.
> Pesquisadora – vocês vêm sempre aqui?
> "G" – a gente só vem quando a profe traz a gente, quando não tem outra turma aqui.
> Pesquisadora – quanto foi a última vez que vieram?
> "G" – não me lembro, não sei dizer que dia foi, mas faz bastante tempo que a gente não vem brincar aqui! (Transcrição do áudio do CMEI 4, turma Infantil 5 A).

O que "G" nos diz, em sua lógica infantil é o mesmo que Brougère (2006, p. 99) nos explica quando fala da importância das brincadeiras:

> A brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana.

Enquanto brinca, a criança cria elementos culturais, reinterpreta aspectos do comportamento social, reinventa soluções para questões cotidianas. "O brincar tem relações diretas com a capacidade de abstração e de expressão, pois brincar é, entre outras coisas, uma forma de representar e recriar a realidade". (SPREA, 2010, p. 32).

Brincar no parque de areia significa, para essas crianças, tomar à mão a condução das relações entre seus pares, controlar as decisões, inventar situações,

exercer uma tarefa séria de reorganizar pensamentos e ações. Nessa direção, Sarmento (2004, p. 25) nos diz que “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

O que “G” insinua é que os momentos de parque são escassos para sua turma. Segundo ele, só vão ao parque quando não há outras turmas lá, ou seja, o Infantil 5 não tem prioridade na escala de utilização do parque. Imaginamos que isso ocorra pela demanda curricular agregada ao último ano da Educação Infantil (as turmas de Infantil 5). Sem discutir o mérito dessa questão, acreditamos que, independente do que se deseja ensinar ou aprender, “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p.16). Ou seja, a ludicidade, o envolvimento pleno na experiência, oportuniza aprendizagens significativas.

No terceiro episódio apresentado nesse texto, “Vamos brincar de roda” categorizado como: a) pesquisadora conduz, com o Infantil 4B do CMEI 3, percebemos que a ludicidade reorienta o tempo de estar na escola.

Numa tarde do mês de outubro de 2016, por ocasião da semana da criança, as gestoras do CMEI 3 solicitaram nossa ajuda para organizar brincadeiras dirigidas, no momento de pátio[114], com as crianças. A turma do Infantil 4B, contava com a presença de vinte crianças de três e quatro anos de idade, naquele dia. Após pesarmos sobre o que propor, decidimos fazer brincadeiras de roda. Assim, preparamos: Roda Cotia, A canoa Virou, Ciranda Cirandinha e Esquindô-le-le. Entendemos que “Os adultos detêm também um papel fundamental na perpetuação de inúmeras brincadeiras, sobretudo daquelas que fizeram parte de sua infância e que, por razões afetivas, são mais fáceis de serem apresentadas aos seus filhos e alunos” (SPREA, 2010, p. 49) e por isso escolhemos realizar as brincadeiras de roda.

Iniciamos, brincando de A canoa Virou. Conosco, haviam quatro crianças na roda. Mas, na medida em que brincávamos, mais crianças se inseriam, de modo que ao final do momento de pátio, quase todas as crianças brincavam conosco.

“Ah! Já acabou? Vamos brincar mais!”, comentou “T”, na hora de voltar para a sala de aula. Percebemos que o tempo foi mensurado pelo envolvimento nas brincadeiras e pelas relações que as crianças criaram entre si e conosco. A qualidade das relações que fazemos na escola dimensiona o tempo que passamos nela.

Nas narrativas, as crianças demonstram ter bem delimitada a compreensão dos tempos vividos em casa e aqueles vividos na escola. O tempo em casa é apresentado como tempo de brincar, de passear, de estabelecer relações com a comunidade – ir às compras, ir ao médico, visitar familiares, ir ao parque da cidade, viver momentos de fruição. O tempo da escola é o tempo de “aprender muitas coisas” e está associado aos tempos de rotina, aos horários pré-estabelecidos. Representa, também, de forma mais explícita, o tempo de obedecer as regras estabelecidas, das negações, das muitas coisas que não podem fazer e ser. Na escola, tempo e espaço se inscrevem nas relações de poder e são

114 Momento de pátio se refere a uma organização desse CMEI, em reunir todas as turmas no grande pátio da instituição, por uma hora, no período vespertino, a fim de promover a convivência, a brincadeira e a comemoração da semana da criança.

ditados pelos adultos, levando em conta outros fatores que vão além das necessidades da criança.

Ponderamos que a criança, de zero a cinco anos, passa a maior parte do seu tempo em instituições escolares. Daí a necessidade de refletirmos sobre o tempo e espaço da Educação Infantil, repensando sua organização de forma a colaborar com a cultura infantil dentro dessas instituições.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 67) é possível afirmar que

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Ou seja, o tempo e os espaços da Educação Infantil necessitam ser organizados a partir do olhar sensível do adulto que compreende a especificidades da cultura da infância. Assim, na medida em que a criança passa a maior parte do seu tempo em instituições de Educação Infantil, é essencial que suas práticas, tempos e espaços sejam favorecedoras de condições para interpretação, reprodução e criação de cultura infantil, lócus da ação, da voz e da ação social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo exploratório, realizado em quatro CMEIs de Ponta Grossa – Paraná nos permitiu tecer algumas reflexões acerca da ação social das crianças em seus contextos escolares. A partir de suas falas, diferentes maneiras de comunicação e expressão, observamos as práticas pedagógicas, os tempos e espaços das escolas de Educação Infantil à luz da sociologia da Infância.

Os episódios descritos aqui (Dinâmica das profissões; O parque; Vamos brincar de roda) revelaram elementos importantes para pensar concepção sobre a criança no universo adulto e, concomitantemente, na escola.

Ao longo do texto, observamos a ênfase adultocentrismo na relação professora e alunos. Essa postura revela um entendimento de criança e de infâncias pautado no modelo determinista, que entende a criança como um sujeito em devir, com incompletudes e incapacidades no modo de pensar e agir, imputando às instituições sociais capacitá-los, imputá-los valores morais e éticos, para que se tornem sujeitos sociais.

Acreditamos que avanços relativos a essa concepção são necessários, mas, compreendemos que para alterarmos uma formulação conceitual devemos passar por um processo de transformação interior e individual, gerenciado, dentre

outros, pelos conhecimentos adquiridos nas experiências ao longo da vida, de tal forma que, ao serem interiorizados, alteram os conceitos arraigados em nós intrinsecamente. Assim, acreditamos que é necessário um processo de transformação e ressignificação da infância em cada sujeito adulto. Com esse processo de ressignificação da infância e a alteração dos conceitos interiorizados em cada sujeito social é possível pensar nas transformações das ações docentes, bem como na organização da escola como um todo. Concordamos com Sarmento (2005, p. 374) quando diz que isso "impõe um trabalho de desconstrução de muitas das bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais" (SARMENTO, 2005, p. 374).

Uma maneira ressignificar a infância na escola é compreender as peculiaridades infantis, as "gramáticas das culturas da infância", isto é, "os princípios de estruturação do sentido que lhe são característicos", propostas por Sarmento (2005, p. 374). Com esse entendimento, admitimos que a criança possui modos próprios de ser e estar no mundo e que esses modos são diferentes da lógica adulta. Um exemplo das características específicas das crianças é a ludicidade. Percebemos, nos episódios tratados nesse texto, que a ludicidade permeia a as linguagens e expressões das crianças. Através da ludicidade as crianças se relacionam, aprendem, recriam culturas, etc.

A ludicidade permite transitar entre o mundo simbólico (imaginário) e o mundo real, fundindo os tempos: passado, presente e futuro "numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário" (SARMENTO, 2005, p. 375).

Se compreendermos as especificidades das culturas da infância e valorizarmos suas gramáticas próprias, assumindo-as como válidas, estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância. Dessa forma, a criança passará de sujeito passivo, de indivíduo devir, receptora de cultura para assumir seu papel na sociedade, de sujeito criativo, competente e criador de cultura.

REFERÊNCIAS

ARENHART, D; SILVA, M. R. da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. In: **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil.** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 61-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero, idades e gerações. In: BRITTO DA MOTTA, A. (Org.) **Caderno CRH**. Dossiê: Gênero, idade, gerações – UFBA, Faculda-

de de Filosofia e Ciências Humanas, Centro Recursos Humanos, Salvador/BA, v.17, n. 42, set./dez., p. 349-355, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LUCKESI, C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FACED/UFBA**, v. 2, n.21, p. 9-25, 1998.
MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. Tradução: Maria da Graça Barbedo. In: MANNHEIM, KARL. **Sociologia do conhecimento**, Vol. II, Porto: RES-Editora, p. 115-176, 1928.

MARTINS, R. C.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, jan./abr., p. 37-56, 2011.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez, p 730 -750. 2010.

PROUT, A.; JAMES, A. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

SARMENTO, J. M. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**, Blumenau – SC, v. 6, n. 3, set./dez, p. 581-602, 2011.

SARMENTO, J. M. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, AnaBeatriz. **Crianças e Miúdos:** Perspectivas Sociopedagógicas da Infância eEducação. Porto: Ed. ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago., p. 361-378, 2005.

SPREA, N. E. **A invenção das brincadeiras:** Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010, 328 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), PPGE UFPR: Curitiba - PR, 2010.

VOCÊ É ATOR E NÃO DIRETOR – REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR.

Marta Nídia Varella Gomes Maia
FME/PUC-Rio
marta965@globo.com

"somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo".
(BAKHTIN, 2010, p. 128)

INTRODUÇÃO – DA NECESSIDADE DE ESCREVER

A necessidade de escrever esse texto é uma demanda ética da própria autora em seu compromisso com a defesa dos direitos das crianças e da afirmação destas como sujeitos de direitos que merecem ser respeitadas e compreendidas em todas as instâncias sociais, em particular na instituição escolar. Essa demanda se afirma nos processos de pesquisa tanto do mestrado (MAIA, 2011) quanto do doutorado (MAIA, 2016), quando a observação do cotidiano das escolas pesquisadas revela as relações verticais, adultocêntricas e até desrespeitosas com as crianças nas unidades de Educação Infantil pesquisadas. Situações que geraram desconforto na pesquisadora que teve que optar entre uma atitude clara contra o que observava ou a manutenção das pesquisas. A opção foi de manter as pesquisas e trazer no corpo das publicações a análise que expõe o observado. Daí a necessidade de escrita de um texto, dentre outros, que trate exclusivamente dessas relações e do contexto que ajuda a torná-las tão duras para com as crianças.

Dessa forma, essa escrita apresenta registros da observação dessas pesquisas em situações nas quais as crianças são tratadas de forma opressora e desrespeitosa. O objetivo não é julgar individualmente os sujeitos envolvidos nessas situações, mas dar visibilidade a ocorrências que são cotidianas em instituições nas quais as crianças, além de estarem em um ambiente de aprendizagem, deveriam estar protegidas de relações nas quais elas não são respeitadas e potencializadas em suas singularidades.

Não é um texto denuncia, mas uma análise que evidencia o quanto a institucionalização da infância exige de nós como sociedade um compromisso efetivo em aprender a sermos respeitosos e amorosos com nossos pequenos, desde a formação dos profissionais, a sua profissionalização e as condições de trabalho, ao exercício cotidiano de repensar as relações e práticas.

DAS REFERÊNCIAS PARA AS REFLEXÕES

As reflexões aqui propostas se ancoram em conceitos e análises que nos orientam o olhar e o pensamento sobre a realidade que nos constitui. A referência que norteia a própria necessidade desse texto se encontra em Bakhtin e a perspectiva do ato responsável, da existência em diálogo e compromisso com outro. Walter Benjamin nos permite fazer a análise dessa realidade de forma crítica com olhar que remete ao avesso e ao contrapelo, a desconfiança com o estabelecido que nos salva da aceitação e nos remete a construção de novos contextos. A Sociologia da Infância representada por Corsaro nesse texto, vai sempre nos lembrar que a categoria social denominada infância tem um corte geracional que nos responsabiliza pelas singularidades que a constituem. Sobre os direitos das crianças e a nossa responsabilidade sobre sua institucionalização, Kramer e Bazílio, Nunes e Corsino nos subsidiam.

Em par com esses autores, vamos apresentar os eventos recortados das nossas observações e trazê-los a análise, buscando dar aos mesmos um tratamento que nos ajude a pensar as relações entre adultos e crianças em contexto escolar.

OS CONTEXTOS OBSERVADOS

Durante um atrito em sala a professora se volta para Wilson e diz: “Você tem que fazer o que mandam, não o que você quer. Você é ator e não diretor”[115]. (Caderno de campo, Escola F, 13/11/11). Essa afirmativa da professora direcionada a um menino de cinco anos resume toda uma concepção de infância e criança que subsidia sua prática. Uma criança obedece, não tem vontades e desejos, não decide, não opina. Nessa perspectiva a prática pedagógica na educação infantil é diretiva, instrutiva, na qual cabe a criança cumprir um papel destinado pelo diretor da cena, o adulto. Uma perspectiva que segue em sentido contrário a uma concepção de Educação Infantil como lugar “de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural” (CORSINO, 2009, p.3).

Um único enunciado expõe relações autoritárias e adultocêntricas. Enunciado revelador dos sujeitos que o expressam. Dissemos sujeitos porque todo enunciado é polifônico e traz em si diversos outros enunciados que o precederam. A pessoa que o expressa, expressa os enunciados de diversos outros sujeitos que contribuíram para sua conformação enunciada.

Além de evidenciar as concepções, a gravidade do enunciado se encontra no fato de ser parte de uma relação na qual esses sujeitos se constituem. A palavra, como constituinte dos sujeitos, é formadora de sua consciência singular, porém social e ideológica, materializada na interação verbal (BAKHTIN, 2012).

Assim, ainda que não podendo minimizar a responsabilidade individual de quem profere a palavra, no caso essa professora, compreendemos que ela e sua palavra se constituíram numa cadeia de enunciados social e ideologica-

115 Esse evento não foi utilizado na dissertação porque fugia em demasia do tema e merecia um tratamento específico. É publicizado pela primeira vez nesse texto.

mente constitutivos de sua consciência e de suas práticas. Para uma compreensão melhor, mas não plena, do contexto que produz e possibilita essa palavra é necessário apresentar outras informações sobre onde e como ela se tornou um evento entre esses dois sujeitos porque "não é possível abstrair um ser humano da sua realidade concreta" (BAKHTIN, 2010, p.127).

Complementarmente, em particular na educação infantil, concordamos com Nunes e Corsino ao afirmarem que a qualidade *"se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos"* (2009, p.32), por isso faremos uma breve localização dos espaços observados.

Os eventos aqui apresentados são recortes das observações realizadas para as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas entre os anos de 2009 e 2015 em uma rede pública municipal da região metropolitana do Rio de Janeiro. Entre as escolas observadas, no total de quatro, há três escolas exclusivas de educação infantil e uma de ensino fundamental com turmas de pré-escola. A observação se deu em dez turmas de quatro e cinco anos com professoras com diferentes formações e histórias profissionais. No entanto, os eventos trazidos para essa análise ocorreram em particular na escola de ensino fundamental com classes de educação infantil e em duas unidades exclusivas de educação infantil, com profissionais, nem sempre as professoras, que não fizeram concurso exclusivo para esse segmento.

Para fins de organização as escolas serão aqui nomeadas de escola E, M e F. A escola E é uma unidade exclusiva de educação infantil que foi estatizada no ano anterior a observação[116], M é uma unidade exclusiva de educação infantil em processo de municipalização[117] desde o ano anterior e a escola F é a escola de ensino fundamental com classes de educação infantil. As características de cada unidade lhes concebem diferenças que em parte se justificam pelos níveis de atendimento, como também por serem, no caso das exclusivas, novas naquela rede de ensino. Enquanto uma, a escola F gozaria a princípio de certa estabilidade organizativa, as outras duas teriam como favoráveis estarem focadas em um só segmento, porém, vivendo a instabilidade de inserção na rede.

Olhando bem de perto o que encontramos são espaços nos quais a rede de ensino não propicia a estrutura física, de materiais e de pessoal necessárias ao bom atendimento as crianças, o que nos reporta ao que afirma Nunes: "é no plano local que as políticas são definidas e as práticas executadas" (2009, p. 34). Os prédios e sua manutenção, em particular da escola F, não são adequados ao atendimento para a educação infantil. O quadro de funcionários, em particular na escola E é precário, contando com contratos de diferentes formatos, contando com profissionais não habilitados com responsabilidade sobre as crianças, na função de auxiliar, ou desviados da função de serviços gerais: "Do local onde observo a turma também observo que a pessoa que deu o banho agora recolhe o lixo do banheiro, o lixo da sala e sai. Quem limpa os corpos limpa o prédio" (Caderno de Campo, Escola E, 02/06/10 in MAIA, 2011). Especificamente na escola M a coexistência de profissionais oriundos das duas redes (estado e município)

116 Antes a unidade era uma instituição filantrópica com um convênio não oficial com a prefeitura.
117 Antes a unidade era estadual.

contribui para relações tensionadas entre o passado da unidade e o presente que se impõe.

A cessão de professores não atende necessariamente ao critério de formação para a educação infantil. As professoras das turmas as quais há eventos analisados nesse texto não haviam feito concurso para a educação infantil, tinham atuação concomitante no ensino fundamental regular, na EJA e no ensino médio. Duas acumulavam também funções administrativas em outras unidades, eram trabalhadoras de três turnos. Para a professora da escola F aquele ano da observação era o primeiro na educação infantil e o segundo ano de magistério, já para a professora da escola E aquele seria o último ano no segmento. Os motivos que as levaram a educação infantil são diversos. Para a professora da escola F era a vaga que havia na escola, para a da escola E seria uma adequação a vida pessoal, para a da escola M a carreira na rede a possibilitou estar no segmento e pleiteava uma função administrativa na unidade que ainda não teria sido autorizada. Dessa forma, independentemente da competência e dedicação dessas profissionais, o que se pode deduzir é que estar na educação infantil não era o foco central de suas carreiras no magistério.

Principalmente nas escolas F e E, a organização dos espaços e tempos é marcada pela tutela e dependência da criança ao adulto. Isso se reflete em murais e materiais expostos produzidos pelos adultos cujos temas se restringem a datas comemorativas e o ensino de leitura e escrita. O tempo é organizado em rotinas repetitivas, com a prática de orações diárias (na entrada e na hora do lanche) e períodos de espera para realizar atividades que são prioritariamente individuais e direcionadas pelos adultos.

OS EVENTOS E ALGUMAS ANÁLISES

Os eventos ou situações aqui apresentadas serão divididos em quatro grupos principais: Grupo A – quando ocorre entre funcionárias e crianças, Grupo B – quando ocorre na relação entre a professora e as crianças, Grupo C - quando a situação a ser analisada ocorre de forma indireta ou dissimulada em brincadeira ou comentário, Grupo D – quando há uma sequência de eventos[118] ou situações ocorridas entre a professora e uma criança.

> Grupo A – quando ocorre entre funcionárias e crianças:
> No pátio, o filho de uma funcionária, que já se encontra no Ensino Fundamental, estando na creche implicou muito com o irmão menor e ninguém interveio. O menor, muito irritado e choramingando, passa a disputar um espaço no brinquedo com um colega que reagiu e se estapearam. A funcionária que tomava conta das crianças no pátio viu justamente quando o coleguinha revidou os tapas e empurrões. Não perguntou, não mediou, não tentou montar a cena, entender, buscar o entendimento entre eles. Sua reação foi dizer palavras de reprovação a essa terceira criança que foi chamada a se sentar junto ao portão até a mãe chegar, afinal: "A mãe já devia ter chegado desde as duas horas (já passava das três), é sempre assim, desde o ano passado, e olha que mora tão perto, não

118 Os eventos desse grupo não foram utilizados na dissertação porque fugiam em demasia do tema e mereciam um tratamento específico. São publicizados pela primeira vez nesse texto.

> tem jeito, agora vai ficar aqui até ela chegar para aprender". (Caderno de Campo, Escola E, 26/02/10 in MAIA, 2011)

> Sentei no pátio para escrever e me assustei com uma voz grossa: *"Ei!"* Era uma funcionária da limpeza que vinha para o pátio com uma turma e já encontrou uma das crianças dessa turma no pátio. Essa criança disse que ia ao banheiro e foi para o pátio. Então a funcionária disse: *"Você não vai brincar".* Pegou o menino (entre 3 e 4 anos) pelo braço para sentar junto com ela. O menino ficou aos prantos. Como ele não parava de chorar ela o levou para dentro e entregou a alguém. Voltou para o pátio já dizendo *"Ei!"* para falar com outra criança e eu voltei a me assustar. Essa funcionária que brigava com voz grossa com uma turma no pátio era a mesma que num outro dia, observei, tirava teias de aranha do teto do corredor. (Caderno de Campo, Escola E, 02/06/10 in MAIA, 2011)

Em uma escola com falta de professores, as funcionárias de serviços gerais faziam a vez de professoras, ou melhor, tomavam conta das crianças da forma que melhor sabiam. Profissionais com contratação precária, exploradas, aborrecidas por estarem fazendo, além do seu serviço, um trabalho que não lhe compete. Uma coisa é a concepção que defendemos de que todos os trabalhadores das escolas são educadores, outra coisa é a exploração dos trabalhadores com o acúmulo de funções e a contratação precária de mão-de-obra mais barata para suprir a falta de professores ao invés de realizar essa contratação. Todo funcionário de instituição escolar é educador porque educamos em todas as nossas relações e na escola todas as situações são ou devem ser de aprendizagem, ainda que não sejam formalmente de ensino. Mas, para que essa defesa não seja apenas um discurso vazio, se faz necessário haver formação continuada para esses funcionários sobre a importância deles na formação das crianças e a qualidade das relações.

Em ambos os eventos as crianças são punidas, apenas punidas, sem que lhes seja dada qualquer oportunidade de se expressar. Não são perguntadas sobre o que houve ou acolhidas na sua dor. No primeiro evento a criança é punida porque se antecipou na ida ao pátio. A medida tomada lhe ensinou o quê? No segundo evento a criança é também punida porque a mãe não chega no horário. Na verdade, a quem se deseja punir, a criança porque brigou, a mãe porque chega tarde, a criança porque a mãe chega tarde?

> A caminho do refeitório a garrafa de Pablo cai no chão no trem, João Paulo pega e não entrega. Uma funcionária vê e diz: "O que é isso?" João Paulo devolve a garrafa. Outra funcionária diz: "Fala com a mãe dele, a mãe dele se souber pega ele, não é?" O menino fala algo e a funcionária retruca: "Chega gaguejar." A professora olha, coloca o dedo em riste e diz: "Eu encho a mãe de bilhete, não é? Ano passado que horas eu saí daqui por sua causa? Sete horas lembra? Por causa de seu irmão." Funcionária: "Por isso que quando ele chega aqui às 4 horas é para entregar logo porque se não só volta às sete." (Caderno de Campo, Escola M, 05/08/10 in MAIA, 2011)

Nesse evento a funcionária não substitui a professora, mas se coloca na posição de opinar sobre o que vê. E o que ela vê? Uma brincadeira, um mal-entendido, uma atitude a ser conversada? De acordo com sua reação ela vê um delito e responde com um ameaça. De imediato os adultos se põem a ameaçar a criança e o motivo do medo é a mãe. Essa, colocada num misto de assustadora e relapsa porque é o mote para amedrontar a criança, mas é criticada pelo horário de saída da criança. Assim como no segundo evento, fica difícil entender quem é o alvo real de punição a criança ou sua mãe.

Grupo B – quando ocorre na relação entre a professora e as crianças:

Segue uma sequência de situações com um mesmo pano de fundo na relação entre professora e crianças na escola E: as crianças "misturadas".

Em determinado dia percebo que há uma menina, Milena, sentada sozinha em uma das mesas, nenhuma criança senta com ela. Essa menina é chamada a atenção muitas vezes nessa tarde, muito mais que as outras crianças e não observo nenhuma razão objetiva para isso. Dias depois também há uma única criança sentada separada das outras, Fábio. A ele também é direcionada mais cobrança que aos outros. Em seguida houve o Elson que passou toda a tarde sério e calado sentado na cadeira que escora a porta. Mais de um mês depois encontro quatro crianças que não conhecia sentadas juntas em uma única mesa, separados dos demais. Em cada momento desses procurei saber quem eram essas crianças que eu não conhecia, que não estavam autorizadas a se relacionar com os demais, as quais as outras crianças não se remetiam e a professora mantinha sob vigilância e reprovação contínuas.

Essas são crianças rotuladas como aquelas que "as auxiliares não as aguentam" (P, Escola E, 29/03/10 in MAIA, 2011), são aquelas que não aceitam ordens facilmente ou estranham mudanças na rotina e com as quais as auxiliares têm maior dificuldade em lidar. São crianças das turmas que ficam de forma recorrente com auxiliares ou outros funcionários em função da falta de professoras. Quando o profissional não "aguenta" ficar com uma criança na sala, essa criança é deslocada para outra sala, de preferência que tenha uma professora. Elas passam pela exclusão de seu grupo naquele dia e sofrem a falta de acolhimento na turma para onde foram encaminhadas.

A professora da turma observada as classifica como misturadas, porque são misturadas a sua turma. Contraditoriamente, as "misturadas" ficam separadas do restante da turma para onde foram encaminhadas e sujeitas a um nível de tolerância menor por parte da professora. Sobre elas se diz que: "Quando as auxiliares não aguentam um aluno elas o mandam para outra sala" (P, Escola E, 31/03/10 in MAIA, 2011), ou "Aprontou todas na sala e as auxiliares trouxeram para mim. Quem entende? Aqui fica assim, sentado, quieto", ao se referir ao Elson (P, Escola E, 05/04/10 in MAIA, 2011), como também "são da professora que faltou. Aí me atrapalha porque fico com alunos de outra etapa" (P, Escola E, 31/05/10 in MAIA, 2011).

O contexto de exclusão dessas crianças nos aproxima através dos olhares, discretos carinhos, perguntas sobre mim e o que faço ali, pequenas histórias.

Parece que assim fogem um pouco do constrangimento a que são submetidas. Nessas crianças excluídas quando “misturadas” encontra-se o olhar doce e carinhoso de Milena, a desenvoltura desafiadora da fala de Fábio e o impenetrável silêncio de Elson.

As crianças “misturadas” são submetidas a uma situação de constrangimento pela falta de estrutura da escola. São rotuladas, separadas, juntadas e apartadas em único processo. A professora as recebe contrariada e mantê-las destacadas é uma forma de protestar contra a própria situação. Agora as crianças já não são punidas no lugar das mães que se atrasam, mas no lugar do sistema que deveria funcionar em função delas, de seu bem-estar e aprendizagem.

Grupo C - quando a situação a ser analisada ocorre de forma indireta ou dissimulada em brincadeira ou comentário na relação entre a professora e as crianças:

Essa professora, tem uma forma muito própria de lidar com a disciplina, não há regras combinadas, os limites são os dela.

> Percebo que a professora tem alta tolerância ao barulho das crianças, a agitação, as brincadeiras e interações. Em relação ao barulho, quando fica muito alto fala: *‘Olha o barulho. Oh turminha do barulho!’* Mas não se altera ou fala mais alguma coisa. Diz que a diretora fala que a turma dela é a mais barulhenta porque ela canta o tempo todo e põe músicas para eles. Não a observei cantar, mas colocar cds, algumas vezes para conseguir que fizessem menos barulho. Quando as crianças se agitam diz sem se alterar: *‘Olhe só, estou adorando, aplaudindo’* ou *‘você já vai testar a minha paciência na 2ª feira?’* Como também *‘vocês lembram que a gente ainda não foi para o parquinho’* ou *‘vou tirar seu casaco e dar um banho frio para ver se apaga seu fogo’*. (Caderno de Campo, Escola M, 05/07/10 in MAIA, 2011)

A professora tece comentários sobre situações e condutas irônicos e até desmerecedores da criança:

> Quem trouxe Cheetos? É de queijo e é fedorento.
> Cabeça de bagre, esqueceu.
> Vou trazer um esmalte com gosto ruim para ele parar de chupar dedo.
> Meninas de cabelos soltos, vou trazer uma tesoura para resolver esses cabelos soltos.
> Miguel, você vai trazer escova quando? Quando acabar o ano e for para a alfabetização?
> Miguel vou te dar um sacode e o colocar em uma mesa em separado. (Caderno de Campo, Escola M, 06,07,08/10 in MAIA, 2011)

Embora não negue a atenção e o cuidado objetivamente que a criança precise, isso por vezes se dá, acompanhada de palavras duras e drásticas:

> Uma criança escorrega e a professora diz: “Isso! Da próxima vez alguém cai de cara no chão. Não, na cadeira porque aí se machuca e quebra a cadeira, que nem aquela menina que eu falei que tive que

> levar para o hospital e depois joguei a blusa e uma toalhinha fora por causa de tanto sangue" (Caderno de Campo, Escola M, 09/08/10 in MAIA, 2011).

Os eventos e situações até aqui apresentadas dizem respeito a situações que envolvem adultos em suas relações com as crianças nas quais essas crianças foram desrespeitadas em sua singularidade e seus direitos como sujeitos para os quais a escola de educação infantil deveria estar organizada, na qual elas e suas necessidades e demandas, desejos e sonhos tivessem centralidade para as pessoas envolvidas e para o sistema que a organiza. Como descrito anteriormente, essas profissionais ou não eram professoras, ou não eram professoras com uma formação específica para a educação infantil, suas escolas apresentavam peculiaridades que permitiam que esses eventos ocorressem. Mas, esses eventos não diziam respeito a uma criança específica, eram situações de contexto, de relação pouco afetuosa com qualquer criança envolvida, indiscriminadamente. Resultantes de uma rede de ensino que, assim como outras, não proporciona um ambiente acolhedor para as pessoas nas escolas, em particular para as crianças.

Contudo, os eventos que seguem adquirem a peculiaridade de ocorrerem sempre com uma mesma criança, caracterizando-se como um padrão da relação da professora com essa criança. Embora acontecessem situações delicadas com outras crianças, com um menino em particular a tensão era o tom da relação.

Grupo D – quando há uma sequência de eventos ou situações ocorridas entre a professora e uma criança:

Quando me reporto pela primeira vez a escola, a Orientadora Pedagógica me fala de um menino que apresentava um comportamento muito difícil na turma que observaria, que estavam tentando ajudá-lo, e que já havia sido encaminhado para uma avaliação para saber se tinha algum transtorno. Ao iniciar a observação percebo que esse menino pode ser Wilson, embora nada muito peculiar tenha sido notado, apenas que ele chupa dedo e uma certa tensão na relação da professora com ele.

> A professora está de pé na porta da sala observando a fila de crianças entrar na sala. Wilson entra na sala e a professora comenta para mim: *"Chapa-quente".* Entrando em sala ele diz algo e a professora responde: *"Calma eletricidade".* Na rodinha a professora escolhe quem vai contar o número de crianças e Wilson pede para contar o total. A resposta é: *"Se você se comportar até lá..."* (Caderno de Campo, Escola F, 03/09/11).

Esses são os primeiros minutos em sala e Wilson não conseguiu um instante de aprovação.

> Wilson não quer sair de sala porque está sem merenda, a professora lhe diz que vai ter merenda gostosa. Ele fica em frente a sala cabisbaixo. Vou até ele, dou a mão e ele vem. Falo para entrar no trem. Ele

> passa direto e segue na frente. No refeitório a professora serve o Nescau. Ele pede algo a professora e ela diz: *"Sim. Se você se comportar".* As crianças comem as merendas trazidas de casa. Alguns tomam o Nescau. Poucos aceitam o Cream Cracker com requeijão. Comem com calma. Wilson come tudo. Ele dedura um colega sobre alguma coisa que fez, mas a professora não "escuta". (Caderno de Campo, Escola F, 03/09/11).

Mesmo quando ele tenta corresponder com comportamentos aprovados pela professora, como denunciar o que vê os outros fazendo que seria repreendido pela professora, Wilson não consegue uma atenção positiva.

> A professora entrega uma folha mimeografada que tem que ser preenchida conforme sua orientação. Wilson realiza a tarefa com dedicação, fisionomia séria. Todos se ocupam em realizar a atividade. Paulo Vitor me pede uma borracha, todos se preocupam em ter borracha à mão para consertar o trabalho. Wilson segue ocupado com a atividade dada pela professora. A partir de um certo momento ele quer fazer com a atividade em conjunto com Maria Eduarda e me pergunta se pode. Falo para ele falar com a professora. Ele pede e ela nega, ele tenta negociar, ela nega, ele chuta a cadeira que sem querer bate na perna da professora. Ela mal chega a reagir e ele sai da sala. Ela diz que hoje ele não escapa. E me diz: *"Viu? Muito difícil. Não é hiperativo não. É outra coisa".* Ele retorna, argumenta com a professora e pede desculpas, a professora aceita. (Caderno de Campo, Escola F, 03/09/11)

A reação de Wilson acontece como numa profecia autorrealizável como apontam Britto e Lomonaco (1983). Desde o primeiro momento da tarde a professora se comporta como quem espera que ele vá chegar a uma reação mais agressiva e suas reações as interações dele parecem colaborar para isso. Dessa forma, a expectativa de que algo vá dar errado em relação a ele se confirma. A atitude intempestiva de Wilson é exagerada para a situação, agressiva, mas ele só queria fazer a atividade com a colega. Ele estava absolutamente concentrado na atividade, desejoso de fazer o melhor e corresponder ao que a professora orientou. Talvez pelo medo de não conseguir, porque fazer certo era uma preocupação de todos, ele quis fazer em dupla. Trabalhar em cooperação é algo não só comum na educação infantil como desejável desde que aprendemos com Vygotsky o valor da mediação do outro na aprendizagem.

> Wilson: *"Sou burro".* Professora: *"Você não é burro, eu não gosto"*. Só ele desenha, os outros esperam. Wilson dá papel a duas colegas e uma delas desenha. Enquanto desenha ele "dedura" Maria Clara porque ela também está desenhando. Maria Clara diz: *"Tia, eu vou desenhar um desenho bem bonito para a senhora".* Professora: *"Não vai dar tempo de fazer tarefa porque faltam 20 minutos para descer. Será que dá tempo de contar uma história? Hoje a rodinha vai ser diferente".* A professora senta em uma cadeira, na mesa em que estão as crianças, os outros se achegam. Pede que parem de desenhar e estabelece um enfrentamento com Wilson para que ele entregue o material que usa. Ele entrega o material e ela elogia seu comportamento. Wilson: *"E depois vai me dar"?* Professora: *"Vou, se se comportar então".* (Caderno de Campo, Escola F, 10/09/11)

Mais uma vez, Wilson parece querer chamar a atenção da professora tanto quando se autodenomina burro, quanto denuncia a colega que desenha, como ele. Quando ele faz alguma coisa, alguém o denuncia e obtém a aprovação da professora. Ele tenta o mesmo e não consegue. A colega que ele denuncia consegue contornar a situação e o atrito recai sobre ele de novo.

> A professora continua na mesa com as crianças, ela conta uma história e conversa com eles sobre suas famílias. Há um atrito entre ela e Wilson que não consigo compreender o motivo. Professora: *"Você vai para a sala da diretora".* Os ânimos se acalmam e pouco depois ele diz: *"Meus pais me batem e eu não fiz nada".* A professora diz em tom firme: "*Mentira! Ninguém bate sem o outro fazer nada. Só alguém que bebe, perde a noção".* Wilson: *"Meu pai é assim, ele pega o dinheirinho, toma cachaça com limão".* Tentando ajudar ao Wilson, a professora faz um discurso sobre não ter coração ruim, ser inteligente. Wilson aproveita o que ela diz e relata a situação do primo "muito inteligente" que brinca de bandido com arma e a mãe deixa o primo com o pai que é bandido lá no morro da bolha. A professora continua a análise da história sobre família e ser obediente, entenderem os pais. (Caderno de Campo, Escola F, 10/09/11)

> Continuando a conversa Wilson diz: *"Sabia que meu primo fuma baseado"?* Professora: *"Mas eu quero saber do meu aluno Wilson, que é agitadinho e não precisa ser".* A Professora faz anotações, pergunta as crianças: *"O que o seu pai faz com você que você não gosta".* Ela anota as respostas. Wilson: *"Meu pai bate na minha mãe".* Professora: *"Sabia que você ia falar isso, você já falou isso para tia Lia".* (Caderno de Campo, Escola F, 10/09/11)

Nessa conversa a professora parece só confirmar aquilo que ela demonstra já saber: há crianças na turma com histórias familiares complicadas, duras e tristes e Wilson é uma delas. Ela parece tentar estreitar a relação com as crianças para além de uma prática de executar tarefas preparatórias para o ensino fundamental. Mas, seu intento oscila entre a aproximação e o conflito. Wilson a desestabiliza em tudo o que faz e diz. Ele por vezes parece saber disso e busca fazê-lo ao mesmo tempo em que busca sua aprovação. Durante todo esse tempo o que se mantém estável é o ato de chupar o dedo. Wilson chupa o dedo o tempo todo, está sempre tenso como se algo estivesse prestes a acontecer. O que narrou sobre a família talvez explique sua tensão.

> Wilson: *"Tia, amanhã vou ao passeio"?* Professora: *"Não sei, sua última chance é hoje. Vamos ver".* Pouco depois uma criança denuncia que Wilson está comendo biscoito. Professora: *"Depois quer ir ao passeio. O que tem que fazer para ir ao passeio que eu esqueci"?* As crianças respondem quase em coro: *"Trazer o bilhete, a mãe deixar, respeitar, obedecer, se comportar".*
> A professora se dirige a Wilson: *"Depois pergunta se vai".* (Caderno de Campo, Escola F, 18/09/11)

A denúncia que fazem sobre ele dá certo, mas não a que ele faz sobre o outro. E Wilson fica sob a expectativa de ir ou não ao passeio.

> A professora pede que Fabrício vá encher sua garrafa de água. Wilson corre para pegar a vez. Professora: *"Você já foi muitas vezes, hoje é Fabricio".* Wilson se afasta batendo o pé e emburrado. Professora: *"Ah, começou"!* Wilson chuta a própria cadeira e sai da sala batendo forte a porta. A professora sai para levá-lo a Orientadora Educacional. Voltam e ela diz: *"Não esqueci, não te deixei lá agora porque tem muita criança, mas não vou esquecer"!* Depois, enquanto faz outras coisas, fala sobre não gostar de brigar com ele, mas ele pede. (Caderno de Campo, Escola F, 18/09/11)

Os dias seguem com atritos diários por qualquer razão.

> Uma criança vai contar alguma coisa a professora e se estabelece o diálogo: *"Crianças, eu gosto de fofoca? - Não. - E mais de quê? - Palavrão. - E de quê?* Wilson responde: *"Que desobedeça".*
> Pouco depois diz para Wilson: *"Ano que vem, 1º ano, chapa quente, hein. No 1º ano não tem liberdade de ficar andando pela sala, tem que ficar na cadeira, tem que fazer muito dever".* (Caderno de Campo, Escola F, 30/10/11)

Mais uma vez observo que ele quer corresponder às expectativas da professora, mas ele não consegue e convive com essa pressão que só aumenta com a proximidade do fim do ano e o ingresso no ensino fundamental.

> A professora pede que João conte quantas crianças estão na sala. Wilson quer contar, a professora não deixa e se desentendem. A professora mostra cartões com números para que indiquem o que corresponde a quantidade encontrada. Wilson pede para colocar o cartão do número no cartaz correspondente: *"Não! Por causa do seu comportamento".* Ele sai da sala batendo a porta. A professora diz enquanto ele ainda se locomove raivoso pela sala: *"Depois me encontra no mercado e fica como: 'Jesus te abençoe' (diz com tom de deboche). Na frente do pai e da mãe fica um santo".* Maria Luísa conta as meninas. Wilson retorna. A professora mostra outra vez os cartões dos números e eles respondem gritando o número. A professora elogia um menino porque sabe todos e Wilson o olha com nítida raiva. (Caderno de Campo, Escola F, 30/10/11)

O comportamento de Wilson move a relação deles, ele não consegue transpor a barreira já estabelecida e participar das atividades como os outros, não consegue provar a professora o que sabe. Nesse episódio ainda fica patente que a professora toma o comportamento dele como uma afronta pessoal enquanto ele se esforça para ter a atenção dela. A impressão que tenho é que ele gosta muito dela e que ela seja a pessoa que mais da atenção a ele, ainda que em forma de atrito.

> Na porta da sala Wilson se agacha e não entra com os amigos. Professora: *"SPC, entra".* Wilson: "*Tia, eu não fiz o dever porque minha mãe não deixou".* Professora: *"Mentira! Mentira! Não põe a culpa na sua mãe. Sua mãe quer mais que você se entupa de dever"!* (Caderno de Campo, Escola F, 13/11/11)

O ano letivo quase finda e a relação que se firmou durante todo o período foi de tensão, desrespeito, desmerecimento, invisibilidade das potencialidades. Wilson conclui a educação infantil com a marca de ser agressivo, agitado, desrespeitoso, inadequado. Uma criança que passou todo o ano letivo tentando corresponder às expectativas, se enquadrar e ser incluído no grupo dos aprovados pela professora. A cada atitude de aprovação da professora aos outros a fisionomia de Wilson se contraia, expressava a raiva contida que iria extravasar na primeira contenda com a professora.

NOSSAS ANÁLISES E REFLEXÕES

Embora o tema de ambas as pesquisas tenha sido o currículo da educação infantil, no presente trabalho as relações são o foco de análise. Em particular aquelas que evidenciam a verticalidade entre adultos e crianças e os indícios de desrespeito aos pequenos em sua singularidade, como sujeitos de direitos. Muitas foram as situações em que as crianças não tinham a centralidade que lhes é direito, assim como o inverso também foi observado nas relações de outros profissionais envolvidos nas pesquisas. Porém, as relações nas quais se observa a centralidade na criança e que evidenciam questões mais da ordem curricular já vêm sendo apresentadas em outros trabalhos.

Durante as pesquisas me propus a olhar "*o reticulado do avesso"* (BENJAMIN, 1995, p.129) e me deparei com os nós disformes do que não foi feito para ser exposto, aqui trago esses nós que nos fazem olhar o bordado de forma mais acurada. Em um exercício de apreender o real através do particular, os eventos e situações aqui tratados nos apontam a gravidade das relações estabelecidas dentro das escolas.

Bazílio e Kramer (2011) nos lembram o quanto há uma distância entre a legislação e a real garantia de direitos no Brasil, ressaltando que é preciso "fazer valer avanços legais", que devem ser incorporados à vida, sendo necessário "transformar mentalidades" (p.14). O que se evidencia nas situações apresentadas é parte dessa distância. A criança que na legislação é reconhecida como sujeito de direitos, na realidade do interior de escolas de educação infantil é tratada como um sujeito sem direitos, ou com o direito de obedecer aos adultos. E essa obediência passa ao largo de uma racionalidade, de uma regra compreensível, de um acordo, ou como costumamos dizer na relação com as crianças, dos combinados.

Nos recortes da realidade estudada há um apagamento da criança como sujeito em diversas situações. Na análise dos contextos em que se dera essas situações encontramos uma estrutura que não só permite como gera o desrespeito as crianças. Profissionais subempregados como as funcionárias de serviços gerais, exploradas e sobrecarregadas, fazendo a vez de professoras em uma desesperada "operação tapa buracos" por parte da direção, desaguam sua indignação sobre as crianças. Pessoas sem formação para atuarem em ambientes educacionais, sem orientação sobre como lidar com os pequenos, os tratam com subalternidade, assim como a seus familiares, como as referências aos fa-

miliares apontam. Professoras que não compreendem a gravidade de suas palavras sobre as subjetividades das crianças, que tratam das relações pedagógicas sob o desígnio do senso comum, tecem comentários, emitem opiniões, nomeiam as crianças como se não estivessem em uma instituição escolar, imbuídas do papel de educadoras e responsáveis pelo cuidado e educação dessas crianças.

O despreparo profissional e a ausência de uma coordenação pedagógica que traga ao conjunto dos profissionais a reflexão sobre o espaço tempo da escola, suas relações e a responsabilidade individual e coletiva sobre cada um dos sujeitos implicados na tarefa educativa possibilita que essas situações ocorram.

Bakhtin (2010) nos aponta sobre a responsabilidade de estarmos no mundo de forma singular, nossa singularidade torna a ação sobre o mundo única e por isso mesmo sem álibis e sem desculpas. Nessa perspectiva não há e não pode haver uma atitude, um ato, uma palavra enunciada que não esteja carreada de responsabilidade sobre o outro e sobre o mundo. Cada adulto que se encontra em relação com uma criança dentro de uma unidade escolar não pode se esquivar de sua responsabilidade sobre essa criança, sua subjetividade e sua felicidade.

As crianças por sua vez, reagem ao contexto que não se estruturou de fato para acolhê-las. Reagem com choro, com olhares, silêncio, conversas, agressividade, reagem como podem. Em algumas dessas reações é possível identificar o que Corsaro (2011) denomina de reprodução interpretativa, uma vez que as crianças se apropriam do que apreendem das culturas adultas e as reproduzem já modificadas por sua própria compreensão. É uma forma de inserção na lógica adulta a partir da lógica da criança. Assim se observa no menino que vai para o pátio ao invés de ir ao banheiro, no olhar da Milena, na conversa fácil de Fábio e até no silêncio de Elson. Também se observa na tentativa de Maria Clara de conseguir mais tempo para desenhar, assim como quando Wilson faz denúncias sobre os colegas, quando tenta corresponder às expectativas da professora e até quando reage com agressividade. As crianças experimentam e adequam os comportamentos adultos para as situações que vivenciam, dão novas aplicações a esses comportamentos, colocam a si mesmas nessas experiências, se arriscam no enfrentamento do mundo comandado pelos adultos.

Analisando como as crianças reagem nas situações que não foram pensadas com elas e com as quais tentam lidar, é também possível ver o *"Corcundinha"* (Benjamin, 1995, p.141), o arteiro ou o sem jeito, a criança sobre a qual a cultura ainda não se sobrepôs e ela nos aponta, coloca a nossa frente o quanto os nossos arranjos não se ajustam. É como o Corcundinha que Wilson desestabiliza a professora em cada gesto, em cada pergunta ou resposta. Ele é o inadequado, aquele cujo *"O hábito não fez sua obra"* (1995, p.43), que denuncia o quanto nos formatamos e executamos um projeto de vida e sociedade que não planejamos, apenas repetimos. A criança que destoa e expõe a inadequação das relações entre os sujeitos dentro da escola traz à tona o insucesso dessa escola, dessa rede, desse sistema, dessa sociedade cuja modernidade, que nem bem se cumpriu, em particular para as crianças como diz Kramer (2011, p. 97), nos automatizou e desumanizou.

Sobre essa desumanização, Benjamin aponta a necessidade de narrar que se encontra com a dialogicidade bakhtiniana e nessa perspectiva se filia esse texto/narrativa/diálogo. Na provocação de que falemos sobre as relações entre os sujeitos na educação, sobre as relações entre adultos e crianças nas escolas, sobre o respeito e o reconhecimento das singularidades que transitam entre nós, sobre as subjetividades sobre as quais temos responsabilidade.

De acordo com Bakhtin, "Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca" (2010, p.96), e isso nos chama a responsabilidade sobre estar e agir no mundo, logo nos chama a responsabilidade de agir sobre a garantia do cumprimento dos direitos das crianças a serem protegidas e respeitadas. Precisamos agir responsavelmente sobre o mundo, sobre a escola, sobre as relações com as crianças, tão pequenas e tão potentes, sob a nossa responsabilidade. Esse precisa ser um compromisso que se imponha ao educador, em particular na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. Apresentação à 4ª edição. In **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. São Paulo; Brasiliense, 1995.

BRITTO, Vera Maria V. LOMONACO, José Fernando B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. ***Psicologia: Ciência e Profissão*** vol.3 no.2 Brasília, 1983. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931983000100005

CORSARO, William. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil –** Cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. In **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Marta. **Educação infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação mestrado – PUC-Rio, Departamento de Educação, 2011.

MAIA, Marta. **Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: O que dizem profissionais e crianças**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação – PUC-Rio. 2016.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. A institucionalização da Infância: antigas questões. In CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil** – Cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil** – Cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

“PINTOU? AGORA CHEGA! É A VEZ DO AMIGUINHO!” QUANDO A EDUCAÇÃO REIVINDICA A EXPERIÊNCIA

Cristiane Januario
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
crisj2107@gmail.com

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado cuja metodologia empregada foi um estudo bibliográfico e documental com o objetivo de conhecer e analisar como a experiência é abordada na educação infantil. Para tanto elegemos documentos normativos da área e pesquisas da área da educação infantil com recorte temporal de 2012 à 2016, cuja experiência era anunciada nos títulos ou resumos. .

Nesta pesquisa partimos do pressuposto e aferimos em todo o processo de estudo, que a experiência é tema recorrente no debate educacional, “há um uso e um abuso da palavra experiência em educação” (LARROSA, 2011, p.4). Essa pesquisa que deu origem ao presente artigo, posiciona-se em uma concepção de educação que busca olhar para a experiência compreendida como antítese aos saberes científicos. Assim como essa escrita, procurou subsídios para aprofundar essa discussão proposta no referencial teórico da filosofia de Walter Benjamin e Jorge Larrosa e na sociologia de François Dubet.

A partir das discussões realizadas pelos referidos autores, por meio das reflexões tecidas, buscamos elementos para pensar sobre o cotidiano das crianças nos espaços de educação coletiva, preocupados com uma formação humanizadora, apartada do processo de racionalização e objetivação, que não possibilite permear-se da sensibilidade, de afeto e dos acontecimentos de que não podemos controlar, mas, que enraízam-se na constituição de nossa subjetividade.

A BUSCA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA PELA EXPERIÊNCIA: O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO HUMANA

Ingressar em uma cultura e nos apropriarmos de uma teia de sentidos e significados que a compõe, pode nos fazer invisível, de certo modo, morto para outras realidades, e igualmente incapaz de percebe-las, reconhecendo sua alteridade. A consciência de que somos um todo, vivendo em um mesmo mundo, com necessidades e modos de vida distintos, porém, cuja existência de cada um é igualmente valiosa, se perde quando a formação não nos prepara para o desafio de viver em coletividade.

Pensar sobre os acontecimentos que emergiram com e após o processo de institucionalização e especialmente de racionalização vivido pela humanidade, são implicações importantes para discutir a formação humana pela educação e a busca da mesma pela experiência. A racionalização impulsionada pelo progresso da civilização ocasionou avanços importantes para humanidade no que tange

a conquistas tecnológicas em relação a saúde, transporte, comunicação, entretanto, a ciência esteve também, a serviço da produção de verdadeiras catástrofes. O holocausto judeu, a bomba atômica, desastres ecológicos, o sistemático processo de aquecimento global, impulsionou a indústria bélica e o armamento, como também o desenvolvimento de componentes para o enriquecimento desigual de grandes indústrias que detém os meios de produção, alguns dos resultados do cálculo e do planejamento racional que refletem a atuação contraditória da ciência.

Dar visibilidade a essa discussão, quando observamos atônitos os acontecimentos que acometem a humanidade, nos mobilizam a pensar sobre o uso que fazemos desse conhecimento avalizado e reconhecido pela comunidade científica. A percepção é que estamos nos constituindo em uma direção, que se revela cada vez mais de contributo e próximo a barbárie. Há desigualdade de toda a ordem instalada nos diversos contextos sociais, a sensação de mal estar generalizado, o abrutamento que manifesta-se na falta de empatia, de solidariedade, de respeito, de cooperação e sobretudo, falta de amorosidade em uma perspectiva ética de reconhecimento de nossa frágil e finita humanidade, nos provocam a olhar para a educação pensando, no que deixamos de considerar no processo de formação humana, que pode constituir um elemento potente para transformar a maneira como estamos vivendo?

O sentimento é que passamos, com as mudanças ocorridas no modo subjetivo de vida, a não nos ocuparmos do que é relativo ao bem comum. A humanidade foi se constituindo despreocupada em relação ao afeto. Fomos nos habituando a uma existência dentro de uma convivência efêmera e distante do outro, nos constituindo sem a disposição à aproximação e afetação. O afeto requer que desenvolvemos o contato, a disponibilidade para tocar e ser tocado. Nesse sentido conviver, ser e estar juntos, vai exigir que ao nos deparamos com o inesperado que envolve a aproximação ao outro, com todo os abalos que essa relação provocará, que deixemos com esse posicionamento de abertura, o que chegar, nos adentrar.

Habitar o mesmo mundo, coexistirmos em um mesmo planeta, suponho ser esse um mote significativo para cuidarmos e trabalhamos juntos por uma existência digna e pacífica nesse “lugar”, embora seja ele permeado de complexidade. Com o que vimos até aqui, é passível questionarmos: o que vem acontecendo com a humanidade, que princípios fundantes a coletividade, parecem gradativamente descolados de nós?

Olhando para educação a partir dessas reflexões, percebemos que fomos sucumbindo a uma formação atrelada a custo e benefício, distanciada de uma formação capaz de tocar o sujeito as questões do humano. Efetivamos uma educação fomentadora do mercado (SKLIAR, 2001).

Uma concepção funcionalista e utilitária da educação desencadeou na modernidade novos métodos e teorização para a mesma, bem como, uma obrigatoriedade do ensino das crianças avalizado e reforçado pela família, alicerçando os princípios da moral e dos bons costumes. O cuidado com a educação dos mais novos não era uma preocupação desinteressada e altruísta, a institucionalização

das crianças foi necessária para consolidação de um projeto de sociedade que atendia a interesses da burgueses. Nesse processo foi atribuído as mesmas, uma obrigação, um ofício, *o ofício do aluno*[119]. Compreendidas como passivas na produção de conhecimento, a população infantil, era nessa concepção, considerada como receptáculo da cultura vigente, a quem os conhecimentos deveriam ser incutidos.

Esse conhecimento socializados às novas gerações atendia ao projeto em vigor. O controle do saber, efetivava o controle do ser. Dentro desta lógica de educação a serviço da consolidação do capital, o comportamento de ordem e progresso promovia a manutenção desse sistema, por meio de um normatização do pensar e do conhecer. Esse controle do saber destacava a valorização de um tipo específico de conhecimento que apoiava-se em uma visão utilitária da verdade. Difundida pela ciência, reduzia os fenômenos dos sentidos ao que poder-se-ia extrair dos mesmos para a aplicação prática. A educação apropriou-se dessa concepção pragmática e empirista dos efeitos dos sentidos como dispensável ou pouco utilitária ao pensamento e ao conhecimento. Elegeu conteúdos que nessa visão de mundo seriam indispensáveis a vida dentro de um sistema movido pelo capital.

Esses conhecimentos elegidos que atendiam a objetividade e racionalidade iniciaram um processo de apagamento das possibilidades humanas de operar também com o sensível, com o que nos afeta e nos modifica, com a experiência autêntica. As informações, muito mais do que os acontecimentos da vida pulsante, transmitidos de geração para geração, como um patrimônio cultural, passaram a dominar nosso cotidiano.

Continuamos reproduzindo muitas destas concepções de outrora. Constatamos isso, quando olhamos para as políticas públicas para educação. Estamos vivendo um verdadeiro retrocesso, com a eminência da implantação de uma base curricular que claramente consolida uma formação da juventude voltada ao mercado de trabalho e consequentemente, para o capital. Quanto a práxis educativa, essa concepção de educação construída a partir da modernidade, que impactou o processo de formação humana, atravessa as práticas ainda na atualidade. Sua constituição como salienta Pagni (2010) é:

> [...] limitada à mera aplicação dos saberes à prática educacional, na atualidade, essa arte-técnica parece deixar de se relacionar com a existência humana e com a formação do homem, para tornar-se uma operação de ajustamento de meios a fins dados, desenvolvida pelo educador, objetivando oferecer aos seus destinatários habilidades e competências, que os conforme ao existente (PAGNI, 2010, p. 23).

Focada na objetividade e na racionalidade instrumental a ação pedagógica, refém deste pensamento fundamentado no utilitarismo, vincula-se a produtividade, e desta forma, seguimos carimbando as mãos das crianças no papel, entre outras práticas, sem nos atermos a serviço de que está nossa intencionalidade. A frase – “pintou? agora chega! É a vez do amiguinho!” – título desse artigo, é um

119 SIROTA (2001);

excerto de uma memória muito viva de observações de práticas pedagógicas. O registro dessa observação foi um dos propulsores desse estudo, funciona como uma chave de leitura que me ajuda a conduzir essa discussão nesta escrita. Trata-se da fala de uma professora durante sua ação junto a um bebê enquanto disponibilizava tinta e papel a criança para que tivesse sua mão carimbada no material. Nesse momento, a ela e não ao bebê, coube ditar o tempo e a forma de envolvimento dele na proposta, para em seguida, a outra criança usufruir da mesma condição de sua possível experiência ou seria experimento?

Larrosa (2016) dirá que o experimento produz homogeneidade, é genérico, é repetível, preditível, afinal, naquele momento, teria a outra criança condição de deixar uma marca diferente no papel? Enquanto observava a cena acontecendo como em um filme, em que se pode depois voltar e pensar sobre, o bebê protestou. O choro e as pernas esticando e recolhendo, no colo da professora, ele na minha percepção queria mais tinta, mais papel, mais tempo, mais interação com o que foi oferecido e rapidamente retirado dele.

É fundante ponderar que a referida ação e frase, não é exclusiva da professora em questão. A reflexão após a observação daquele agir docente e daquele agir do bebê, foi no sentido de compreendermos que como na ânsia por "dar conta de um trabalho" não pensamos sobre o que significam as experiências das crianças na educação infantil. Momentos como estes se reproduzem na pintura, na interrupção da brincadeira, na rapidez com que uma troca de fraldas acontece, nos momentos de alimentação aligeirados. Esses momentos, retomados, nos convocam a pensar em como estamos contribuindo para a formação desse ser humano de pouca idade com nossas ações desprovidas de consciência, especialmente no que diz respeito à forma como nos relacionamos com o outro (criança) e como apresentamos o mundo a ele.

Debruçando-se sobre questões que permeiam o cotidianos de crianças e adultos da relação pedagógica, atenta a infância e a especificidade que compõe o atendimento desse humano de pouca idade e sobretudo, preocupada em refletir sobre experiência e seus contornos como o tempo como elemento estruturante da vida e o espaço como lugar do afeto, onde a vida pulsa para os sujeito envolvidos nessa trama, a pedagogia da infância[120] vai se constituindo. Assim, diante de suas defesas e contraposições relativas a formação das crianças, afirma-se na busca por entender e compreender a experiência, com intuito de fomentar práticas educativas que pensem e incidam em uma formação humana que verdadeiramente desenvolva humanidade em toda sua potência.

A Pedagogia da Infância emerge no cenário das ciências humanas como uma subárea da Pedagogia que busca compreender a criança e sua condição de ser, estar e viver dentro de seu contexto. Nasce da inquietação de pesquisadores e profissionais da relação educativa com a criança, objetivando traçar novos rumos para pensar sobre esse sujeito de pouca idade e sua infância, para além do conhecimento existente (ROCHA, 1999).

120 Eloísa Acires Candal Rocha (1999), em sua tese de doutoramento, elaborou a concepção pedagogia da Infância. A partir da análise de um conjunto de trabalhos produzidos dentro das ciências humanas e sociais, apresentados em congressos científicos entre 1990 e 1996 sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, mapeando a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Esse movimento científico, problematiza temáticas da educação infantil buscando desnaturalizar práticas e concepções que destoavam e destoam do compromisso da educação infantil como "as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir" (ROCHA, 2001, p. 32). Defende ainda, que as crianças vivam a experiência da infância inseridas em espaços democráticos que garantam a participação social (AGOSTINHO, 2015), neste sentido, instiga que se priorize a "horizontalidade da relação educativa, sem que isso signifique negar o conflito e o confronto inerentes às relações sociais" (BUSS-SIMÃO & ROCHA, 2017).

Para a Pedagogia da Infância o processo formativo compreende a reivindicação por uma educação voltada para o acontecimento como elemento que nos mobiliza à transformação, que nos torna diferentes do que éramos, em uma perspectiva de que acontecimento como:

> [...] algo que não pode ser programado, irrupção imprevista: o começo de nova narrativa, de uma nova compreensão, de uma nova relação com o mundo. O acontecimento é, também, uma determinada experiência de vivência do tempo. Isto significa, então, que o acontecimento só se explica como uma ocasião, como um estado de exceção, como o imprevisível, como um instante original, como aquilo que quebra por surpresa e racha a continuidade do tempo. E o impacto do acontecimento só pode estar nessa relação inédita que nós estabelecemos com esse fato ou com o que esse fato produz e provoca em nós. A experiência que dali nasce transforma o fato em acontecimento significativo e assume, então, a forma de uma relação de interesse pessoal. E nos interessa particularmente essa ideia de interesse pessoal, esse "dar-se conta", que é como uma chave para pensar fertilmente o campo educativo. "Dar-se conta ─ diz Jankélévitch ─ é descobrir sem mover do site a velha novidade [...] mas, completamente renovada pela maneira de percebê-la (1989:161) (SKILIAR, 2009, p.42 tradução nossa).

Neste sentido, uma educação comprometida com o acontecimento e com a experiência não se forja na lógica do mercado, não é compatível com a lógica de produção. Ela precisa transcender para além do aprender para saber/fazer, deve trabalhar para propor a experimentação como forma de conhecer e ser. Como um convite a caminhar, descobrir e ser tomado pela novidade.

Desta forma, a educação se constitui como um meio pelo qual a sociedade transmite seu patrimônio cultural, bem como, suas experiências de geração para geração, portanto, a educação vai interferir diretamente na cultura constituída por cada grupo social. A forma como é pensada e efetivada impactará sobre a ação de cada sujeito, sobre o lugar social a qual pertence (DUBET, 1994). Defendemos então que a experiência autentica aconteça no cotidiano das crianças e adultos nos espaços de vida coletiva, de modo que tocados por ela nos conectemos com a vida e busquemos outros modos de agir respeitosamente e empaticamente nas nossas relações e em nossos contextos.

A EXPERIÊNCIA QUE REIVINDICAMOS

A experiência mais genuína, transmitida pelos sentidos construídos a partir dela pela autoridade de quem a viveu e ou foi tocado pela mesma, deixou de ser considerada como fundante a formação humana pela eminencia de confundir, de ser imprecisa, incontrolável, inapreensível. Nesse sentido, o pressuposto para o nascimento da ciência moderna foi a desconfiança em torno dessa experiência autentica, considerada como uma selva e um labirinto, nos quais se propôs colocar ordem ou como um demônio que precisa ser domado cuja função única é de enganar os nossos sentidos, ocasionou a marginalização dessa experiência (AGAMBEN, 2005).

Para a ciência constituída na modernidade o meio para se alcançar a verdade é fundamentalmente pela razão, ela alimenta-se da técnica, da comprovação, do rigor e da exatidão que se instaura e, desconsidera os sentidos, confiando seus resultados aos instrumentos e aos números. A experiência passa a ser considerada como algo fora do homem. Nesse sentido, a relação entre experiência e conhecimento que se inaugura é a de subordinação de uma em relação ao outro. Antes, no período clássico e ainda no medieval havia uma separação entre razão e experiência, porém, cada qual possuía seu lugar. Um da ordem do sensível, outro da ordem do inteligível. A partir do reposicionamento da experiência, pela ciência moderna, ela passa a ser reduzida a experimento, portanto, perde sua autoridade e ganha status inferior no plano da irracionalidade (AGAMBEN, 2005).

Walter Benjamin vai se opor a esse olhar para a experiência reivindicando a consideração de uma experiência que se perpetua pelos tempos. A ideia de que tivemos nossos “rastros apagados” pela destruição da experiência e a importância do questionamento [...] “qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós?” (BENJAMIN, 2012 p. 124), o autor coloca em tensionamento a desconsideração de uma memória que importa à humanidade como testemunho de acontecimentos que ao serem lembrados impedem sua repetição ou tornam-se subsídio para a criação.

Neste sentido, a autoridade está em quem dispunha do saber da experiência. Sem esse saber, o que entregaremos as novas gerações como memórias de um vivido, se estamos empobrecidos de tal faculdade? Um futuro sem memória do passado, era um dos alertas do inconformado Benjamin, a maneira como a sociedade se constituía e de como as crianças seriam afetadas por aquela conjuntura. A sua ressalva dizia sobre a constituição de experiências cada vez mais isoladas e individuais, e ponderava “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdo do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1991, p. 107). O filósofo cuja infância importava sobremaneira, já defendia a necessidade de retomar a memória como movimento de resistência à atrocidades que acometiam a sociedade na época.

A atenção à escassez de memórias herdadas pelas crianças denotam uma preocupação com uma formação despreocupada com a construção de uma

identidade cultural de seus sujeitos. Um aporte de histórias perdidas às novas gerações que sem a posse desse conhecimento, acabam inviabilizados de construírem novos sentidos a partir deles. Criamos e recriamos a partir do que conhecemos. A luta em prol de uma educação cuja formação desenvolva humanidade nos sujeitos e por conseguinte a construção de um mundo melhor para vivermos, pressupõe lembrarmos de acontecimentos que deixaram marcas, fizeram parte da produção de significados e sentidos coletivos. Cada movimento nosso é carregado destas marcas. A mais genuína ação é realizada com a continuidade de um conhecimento acumulado pela humanidade, porém, mais que ações que compõe nossos fazeres, é necessário cuidar com atenção de como as lembranças das experiências compõe a construção de nossa subjetividade.

Importante dizer nesse momento que a construção do novo pelos mais jovens é fundamental, mas, essa criação precisa encontrar subsídio na tradição. A experiência do adulto precisa ser esse suporte no qual as crianças encontram subsídio para criar, resinificar sentidos, entretanto, essa experiência de quem chegou antes no mundo não deve funcionar como status de superioridade, não pode ser uma "máscara do adulto" como bem coloca Benjamin (2009).

O "saber da experiência é "um saber distinto do saber científico, do saber da informação e tem uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho" (LARROSA, 2016, p. 30) é um saber do afeto, da sensibilidade em perceber que é preciso devolver o que foi sistematicamente subtraído das crianças, como efeito da expropriação dessa experiência autêntica. Essa autoridade de quem detém o saber da experiência precisa comprometer-se com a educação dos mais novos, com a formação de quem chega no mundo.

Estamos vivendo um tempo sem tempo, que interfere sobremaneira na nossa existência e na forma como percebemos o mundo. A falta deste, constitui um elemento do declínio da experiência, bem como, este tempo cronometrado impunha um controle sobre a vida. "O homem de hoje não cultiva mais aquilo que não pode ser abreviado" (BENJAMIN, 2012, p. 223). Pensando nesse tempo de encarnação da experiência, nesse tempo intenso de vive-la, nos aproximamos da experiência em Larrosa (2016). Ainda que o filosofo fale de uma concepção de experiência que é a partir da dele própria, ele nos aponta outros elementos para pensa-la:

> A experiência, a possibilidade de que algo 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 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, prender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p.25).

Que tempo para condições potenciais de experiência possibilitamos aos sujeitos da relação pedagógica, adultos e crianças? Quais estratégias pensadas

no cotidiano garantem mais atenção as suas potenciais descobertas e menos a transmissão de informação? Estudos e documentos orientadores sugerem ações que nos fazem refletir sobre esses questionamentos, entretanto, é preciso pensarmos sobre a pratica pedagógica, estarmos atentos a ação de mediação da relação da criança com o mundo, especialmente, para não cairmos em equívocos.

A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na dissertação, da qual originou-se o presente artigo, trabalhamos com dois focos de análise intencionando compreender como a experiência era abordada nos mesmos. O primeiro abarcou um conjunto de pesquisas recentes que trataram de processos educativos envolvendo crianças em contexto de educação coletiva e que se aproximam do objeto pesquisado “a experiência na educação infantil”, localizados no banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O segundo foco tratou da análise das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (2010) e, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis do ano de 2015.

O levantamento foi realizado e organizado a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e parte de alguns dos trabalhos localizados para a seleção por relevância à pesquisa. A busca teve como preocupação mapear estudos em língua portuguesa, em nível de mestrado e doutorado, do ano de 2012 a 2016.[121] Atrelando esses dois recortes iniciais, idioma e temporalidade, a descritores[122] e combinações entre os mesmos, localizamos seis estudos.[123] Posteriormente, ao fim do levantamento, iniciamos a análise dos trabalhos.

Para a escrita deste artigo, dados os limites espaço-temporais, focamos nossas discussões em torno do modo como a experiência aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, por ser o documento basilar da educação infantil no país. Essa investigação nos fornece pistas iniciais sobre a concepção de formação humana que permeia nossas orientações atuais para a educação infantil.

As diretrizes representam avanços e conquistas significativas para a educação das crianças, procurando compreender como a experiência aparece nesse texto, vamos tecendo considerações sobre questões que escapam as orientações e que em nosso entendimento vale a abertura a discussão. Esse exercício de análise nos revela inicialmente que as DCNEI colocam no cenário das políticas para educação infantil um reconhecimento da criança como sujeito da experiên-

121 O recorte temporal justifica-se pela continuidade e atualização das produções científicas existentes a respeito das crianças de zero-à-três anos no espaço de educação infantil realizado por Gonçalves (2014). Vale ressaltar que a busca em seu estudos por trabalhos que tratassem a experiência dos bebês em creches como tema de discussão não apareceu. Esse dado nos instiga a pensar que trata-se de um assunto pouco abordado nos estudos sobre crianças de zero à três anos.

122 Foram quatro descritores (bebês, zero à três (0 a 3), berçário e criança pequena) já utilizados na pesquisa de Gonçalves (2014) e a outros descritores referente ao tema dessa pesquisa (experiência, experiência dos bebês). Realizando a combinação entre os mesmos seis trabalhos foram selecionados por relevância a pesquisa, dentre o conjunto de trabalhos que foram encontrados.

123 Dissertações: FOCHI, 2013; COELHO, 2014; MALLMANN, 2015; Teses: VARGAS, 2014; BEBER, 2014; SCMITT, 2014.

cia. Essa constatação em um documento normativo reflete uma preocupação com a formação humana, em seu texto define o currículo como um "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" (DCNEI, 2010, p.12, grifo meu).

Esse trecho do documento sugere a valoração das experiências acumuladas pela criança, anterior aos acontecimentos ou situações que as instituições possibilitarão às crianças conhecer como ampliação de seu repertório. Indica uma articulação do que será proporcionado as crianças com o que elas trazem consigo, portanto, há o entendimento de que essa é uma criança que narra, que constrói sentidos, produz cultura, produz história.

Nessa possibilidade de dividir a vida na coletividade, compartilhar o que já conhece e o que potencialmente poderá conhecer dentro desse espaço, nos remete há uma consideração importante relacionada a experiência na educação infantil fundante à nossa reflexão que refere a interação. Essa (interação) é considerada o "lugar" em que a experiência é construída, pois, "o desenvolvimento humano não é um processo natural e sim produto de processos sociais mediados pela cultura" (AUGUSTO, 2013, p. 23), a autora salienta ainda que:

> A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu / Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas (Oliveira, 2011, p. 22 apud AUGUSTO, 2013, p.23).

Assim, "a experiência é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens" (AUGUSTO, 2013, p. 23). Sendo importante considerar que

> A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo. Ainda bebê, ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem. É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras. É na relação de seu corpo em contato com aquele que lhe dá colo, que a toca, a abraça, a afaga, que ela reconhece o contorno do próprio corpo e aprende o que significa sentir-se segura. É na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente, dar seus próprios passos. Nesse sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência (AUGUSTO, 2013, p. 23).

Nesse processo de compreender a experiência educativa e o importante papel da interação, ao refletir sobre essa primeira menção da experiência que o documento nos apresenta, vimos expressada valoração da experiência da criança, refletimos com isto se a consideração da experiência vivida pelo adulto na relação educativa também não seria importante ser demarcada no documento? Embora sejam diretrizes para a educação infantil e estamos falando de orientação para a prática pedagógica, não incorremos na possibilidade de desconsiderar essa experiência constituída na relação? Haja vista, que os sentidos que esse adulto foi constituído ao longo da vida, por meio de conjunturas políticas, ideológicas ou sociais ao qual foi exposto, trará consigo para a relação que estabelece com a criança e também será afetado por ela.

Pela interação e pela comunicação dessa experiência, esses sentidos implicarão na experiência da criança de algum modo, seja no tom de voz, nos modos de vestir, na maneira como toca seu corpo, como se movimenta, como segura um lápis, como lava as mãos, como se alimenta, como a convida a viver. Nessa mesma direção, esse adulto será afetado por esse outro criança, por estar ele igualmente em contínuo processo de ampliação do mundo e de suas possibilidades de significações. Quando a criança resignifica sentidos observados na relação com esse outro mais experiente, reelabora maneiras de ser e estar nesse mundo. Há um movimento de criação que renova a existência de ambos.

Ao refletir sobre as experiências dos sujeitos da relação pedagógica quando mencionamos a garantia de experiência a serem vividas pelas crianças é necessário não deixarmos de considerar que os sujeitos adultos encontram-se em igual posição de ser humano em contínuo processo de aprendizagem e constituição de si. Desta forma, atentamos ao equívoco do entendimento de que a professora ou professor detém o poder de todo saber e o salientamos papel da reciprocidade e o reconhecimento de nossa incompletude.

No segundo momento em que a palavra experiência aparecerá no texto e que a reflexão acima será importante de ser lembrada, será quando as diretrizes tratam das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. Instituirá que essas práticas deverão estar norteadas por dois eixos, as interações e a brincadeira e precisarão:

> [...] garantir **experiências** que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências** sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; - Possibilitem às crianças **experiências** de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas **experiências** (DCNEI, MEC, 2010, p. 25-27, grifos meus).

A última menção da experiência abordada na DCNEI consta no trecho em que o documento trata da sua implementação pelo Ministério da Educação. Vai dizer da responsabilidade desse órgão em elaborar orientações para sua implementação e do compromisso do poder público em elaborar orientações curriculares sobre variados temas, incluindo "As crianças e o conhecimento matemático: **experiências** de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas" (DCNEI, MEC, 2010, p. 31-32, grifo meu).

A interessante abertura de possibilidades à ação pedagógica que o documento sugere, não aponta nas orientações conteúdos programáticos atrelados a campos de conhecimentos, entretanto, ocorre que as discussões das propostas pedagógicas das unidades educativas, no que tange a experiência, se não bem fundamentadas, podem enveredar para intenção à uma experiência fim ou de que existe a possibilidade do adulto da relação, controlar ou prever a experiência na ação pedagógica. O que nos convida a seguir pensando sobre quais as possibilidades de experiência na infância? Qual a possibilidade de uma experiência educativa?

As diretrizes propõem que cada instituição elabore sua proposta curricular. Vale considerar que na escrita desse documento se faz importante demarcar como cada unidade educativa compreende as condições potenciais para que as crianças vivam suas experiências. Quando falamos nas condições potenciais para experiência, não podemos perder de vista que garantir as condições potenciais de experiência, não é o mesmo que pensar que seja possível planejar a experiência do outro. A experiência não pode ser programada, ela é potência em si. Larrosa (2016), defende que:

> [...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2016, p.13).

Essa reflexão nos leva a ponderar que a força da experiência move a vida e não pode ter outra preocupação que não ela mesma, como podemos concluir a partir da defesa de Larrosa. Ao intencionar garantir experiência podemos inferir que há nessas ações uma conotação de controle da experiência que não é possível. A experiência que estamos em busca para a educação que almejamos é a que constitui o humano, não a experiência do fazer para saber, não é a experiência fim, ou seja, essa compreensão da experiência "entendida como um meio de aprendizagem e, algumas vezes, como sinônimo de empiricidade, recebendo um lugar de destaque na organização e na ação pedagógica" (PAGNI, 2013, p.57).

Precisamos estar comprometidos e vigilantes com uma prática pedagógica consciente e informada, sobretudo, de que a constituição da subjetividade precisa estar afastada da necessidade de produzir, de estar sempre em atividade, sempre mobilizado a fazer e sem esse tempo para que algo nos aconteça, nos

transforme fique guardado em nós. Esse posicionamento é revolucionário na atual conjuntura que não nos deixa descansar (CRARY, 2016), é revolucionário nos comprometermos com uma formação humana e uma infância vivida em sua inteireza.

PALAVRAS DESTE FINAL

Na contemporaneidade o processo de institucionalização das crianças é cada vez maior e mais cedo, o que nos convoca a pensar: a educação está para o quê? O que é negado? O que é permitido? O que é possível? A serviço de que está essa instância da formação humana? As instituições educativas estão abertas a viver a experiência e seu tempo sem cronômetros? A experiência como um tempo intenso? O tempo do pensar? O tempo do ser? Qual o lugar atribuído a experiência?

> [...] "a experiência enquanto campo do indeterminado, do provisório, do subjetivo foi expulsa da relação pedagógica, pois não há como identificá-la, narrá-la, portanto, comunicá-la". Ante a "ausência de sentido" da realidade contemporânea, aceitar que a escola pode ser um espaço de experimentação, quer dizer, um espaço capaz de assimilar as oscilações, hesitações e incertezas da vida, da história, do pensamento, significa assumir uma postura de denúncia das limitações de um "sujeito" do conhecimento diante de um "objeto" que lhe escapa, que lhe é sempre maior (MITROVITCH, 2007, p.75).

Desta maneira, vamos pensando em formas de resistir ao vazio, mobilizar a vida (PAGNI, 2013) nesse espaço coletivo que esteja aberto as incertezas, as dúvida, a experimentação. É preciso apurar esse olhar pela valoração da infância como tempo não capturado pela racionalidade e pelos pensamentos que já estão aí, e sim como uma condição humana possibilitadora de renovação da história e também da linguagem. Olhando para a infância sob essa perspectiva é possível constituir outros sentidos que permitam transformar a si e a vida (PAGNI, 2010).

Visto que as experiências vividas na trajetória desses sujeitos, tanto os de pouca idade quanto de maior idade, estruturam a maneira como ele irá se constituir como ser e ator social (DUBET, 1994) vemos a importância de refletirmos sobre o cotidiano da educação infantil e de cuidarmos como as relações acontecem nesse espaço, implica em considerar que essa experiência que é social interfere na constituição dos sujeitos em formação e sobretudo, na maneira como os mesmos irão agir dentro de sua realidade coletiva.

As crianças, assim como os adultos, irão construir sua experiência a partir dos elementos que encontram na sua vida social, pensar sobre essa questão equivale refletir sobre que recursos culturais, que relações e que condições sociais se deparam nesse processo? Encontramos nesse lugar de vida coletiva modelos ou formas de ação que nos possibilitarão autonomia para sermos quem quisermos ser e para um agir, um olhar para nossos pares, para com o meio, para com o mundo de maneira respeitosa, responsiva, ética, solidária e altruísta?

Pensar em experiência implica pensarmos nela dentro de uma perspectiva relacional e portanto, social. Nesse sentido, é fundante que aconteçam no plano

da horizontalidade, de forma que as ações das crianças e dos adultos tenham equivalente importância na construção de sentidos dentro de uma unidade educativa e não somente nela. É fundante irmos contra a prática da ligeireza dos tempos que nos impomos reféns. Assim, como responsáveis pelos acontecimentos que acometem essas vidas que diariamente são confiadas à nós, se faz urgente pensarmos em reivindicar condições humanizadas de viver, nós e as crianças, experiências e sermos de fato sujeitos destas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTINHO, Kátia. **A educação infantil com a participação das crianças**: algumas reflexões. Da investigação às práticas, 6 (I), 69-86, 2015.

AUGUSTO, Silvana de Almeida. **A experiência de apreender na educação infantil**. Novas diretrizes para a educação infantil. Revista Salto para o Futuro. Ano XXIII - Boletim 9 – Junho, 2013.

BENJAMIN. Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009 (Coleção Espírito Crítico).

_____. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Tradução José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1991 (Obras escolhidas. Vol. III).

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas. Vol. I).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Tradução Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LARROSA. Jorge. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes &

João Warderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: **Experiência, educação e contemporaneidade.** Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

ROCHA, Eloisa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001.

ROCHA, Eloisa Acíres Candal. BUSS-SIMÃO, Márcia. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil.** Em aberto, Brasília, v. 30, n.100, p. 83-93, set./dez. 2017.

SKLÍAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação**!. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 11-21, mar. 2016. ISSN 1982-6248.

_____. **La educación (que es) del outro.** Notas acerca del desierto argumentativo em educación. Antioquia: Separata, 2009.

_____. **Los sentidos implicados e el estar-juntos de la educación**. Revista Educación Y Pedagogia, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

“POSSO BRINCAR AGORA?”: CONHECIMENTO, ARTE E AGIR ÉTICO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Maria Leonor Pio Borges de Toledo
PUC-Rio
leonor@puc-rio.br

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.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(Melo Neto, 2008, p. 319)

Este texto é uma tentativa de, atendendo à convocação de tantas vozes que me constituem como educadora – crianças, alunos, professores, colegas - assumir a tarefa de lançar adiante seus gritos. Minha voz não é somente minha: meu discurso carrega o outro, esses muitos outros que, do lugar onde falo e neste momento em que falo, se fazem presentes em mim. Uma voz sempre chama outras, seja por intenção ou por efeito (AMORIM, 2001).

Ser educadora e professora do curso de Pedagogia tem me oportunizado transitar por diferentes contextos institucionais e ser afetada por muitos discursos. Sinto-me tocada pela interrogação que Kramer (2013) faz a si mesma no encontro com Buber: “o que fazes com a tua visão de mundo?” (BUBER, 2004, p. 32). Escuto na pergunta: o que você faz com o seu conhecimento? Que resposta ética – e, portanto, responsável - você dá ao mundo e às outras pessoas?” (KRAMER, 2016, p. 1).

Neste texto, justificado pela distância entre a qualidade da Educação oferecida às crianças na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e o que preconizam os marcos legais e documentos orientadores, tenho como objetivo problematizar práticas e interações ocorridas em escolas a partir de três eventos discursivos e do compartilhamento das reflexões que elas têm me suscitado no diálogo com as ideias de Bakhtin (2003) sobre a relação entre as três esferas que constituem a dimensão humana: conhecimento, arte e agir ético, e sua implicações para a formação de professores.

Inicialmente o texto contextualiza a situação de busca pela qualidade, que

persiste sendo o grande desafio da educação brasileira, focalizando deste caleidoscópio a questão da formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais. Num segundo momento são compartilhados três eventos discursivos, tecidos na interlocução com as ideias de Bakhtin. Por fim, algumas considerações sobre as implicações dessa perspectiva na formação de professores.

O DESAFIO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONHECIMENTO, ARTE E AGIR ÉTICO EM BAKHTIN

A educação brasileira persiste no desafio de enfrentar e reduzir a distância, relatada por diversas pesquisas, entre a qualidade da Educação oferecida às crianças na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e o que preconizam os marcos legais e documentos orientadores (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; CAMPOS, 2013; KRAMER, 2009).

A formação de professores é um aspecto central na questão da qualidade da educação. No que tange à agenda das políticas públicas municipais, é necessário atenção à formação cultural, inclusão na carga horária de trabalho de tempo específico para planejamento e formação em serviço, aumento salarial e processos democráticos de nomeação de diretor, especialmente das creches. A formação em serviço é de fundamental importância, para melhorar a ação profissional e também para agregar valor à profissão docente, especialmente considerando que é no diálogo que os educadores constroem saberes e ressignificam sua prática. Em relação à equipe gestora, os critérios para sua organização precisam tomar por princípio a formação, a experiência e o conhecimento sobre sua rede e sua área de atuação (NUNES; KRAMER, 2013).

Mello (2011) narra em seu texto a organização e realização de um sarau com estudantes das licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), que se configurou como espaço potente e de experiência, no sentido benjaminiano (BENJAMIN, 1994).

> Para Benjamin (1994) a experiência se enraiza nos sujeitos e suas histórias de vida (KRAMER, 1998), a matéria da memória. A experiência se constrói no cruzamento do individual com o coletivo, do passado com o presente, pois permanece em mim ao mesmo tempo que é partilhada com o outro, passada de geração em geração (TOLEDO. 2018, p. 10).

O sarau dos estudantes das licenciaturas da UFF também se alinha com a perspectiva educativa defendida por Oswald (2011) pautada na experiência estética, que emociona, sensibiliza e mobiliza afeto. “Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos”, diz a autora (OSWALD, 2011:25).

A experiência narrada por Mello (2011), que trata de professores em formação inicial, transborda esta etapa e contribui para se pensar a formação de professores em qualquer instância, na medida em que o sarau se constituiu como espaço em que conhecimento, arte e ação se transformaram enquanto se autotransformaram, numa convocação à ação dos sujeitos, como afirmava Bakhtin

(MELLO, 2011, p. 135): foi uma experiência ocorrida na contramão do "conhecimento como dever desligado de nossas existências, amortizado pela racionalidade instrumental e desencantado ética e esteticamente de nossa ação, vemos o desperdício da experiência de nossos jovens" (IDEM).

Pensar educação a partir de Bakhtin é considerar essa experiência humana na articulação entre conhecimento, arte e agir ético (KRAMER, 2013).

O conhecimento, para Bakhtin, é sempre produzido na diversidade: todos têm direito ao conhecimento porque, ao longo do processo histórico, todas as classes participaram de sua produção, direta ou indiretamente. A pergunta é: que concepção de conhecimento orienta o trabalho da escola? Ora, se todos são produtores do conhecimento, o desafio que se impõe à escola é viabilizar que pessoas de todas as classes, numa perspectiva de direito social e político, tomem posse desse conhecimento, se (re)apropriem dele. Ou seja: à escola cabe reconhecer as diferenças e combater a desigualdade, atuando na garantia da apropriação do conhecimento que é de todo ser humano por direito (KRAMER, 2013).

Para Bakhtin, porém, "nenhuma análise sobre o conhecimento se sustenta fora da esfera do agir ético e da arte" (KRAMER, 2013, p. 31). Isso significa que, no âmbito do agir ético, a educação deve ser resposta responsável, garantindo o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

A vida, em sua totalidade, é para Bakhtin um ato ético complexo, o qual ele chama de ato responsável. Ato ético é a articulação entre o ser possível e o ser real.

Pensando na formação de professores, a esfera do agir ético implica não atuar na ordem do pragmatismo, onde todo conhecimento deve ter utilidade ou servir, mas sim contemplar as dimensões ética e política, na qual o conhecimento pode não servir, mas se dirige à liberdade e emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva retoma a interrogação que me coloquei no início desse texto: o que você faz com seu conhecimento? Agir éticamente implica assumir sua responsabilidade e engajar-se em responder ao outro com seu conhecimento e ações, numa postura ativa e comprometida, o oposto da indiferença (KRAMER, 2013).

Arte e vida, para este autor, são pólos indissociáveis da existência humana. A arte é social: a criação está fundamentalmente ligada à vida e às experiências partilhadas pelo autor, ao conteúdo da obra e a quem a contempla. Tal concepção desafia a educação e suas práticas, nas escolas e também na formação de professores: impactam a concepção de infância, conhecimento, currículo, autoridade e autoria. Convoca a educação a comprometer-se com uma formação para além da científica, na perspectiva da formação cultural em que a presença da arte não seja útil nem servil, mas pautada na fruição estética e ampliação do mundo (KRAMER, 2013).

A indissociabilidade entre conhecimento, agir ético e arte me suscita um forte sentimento de compromisso, enquanto educadora, de configurar minha prática docente como resposta responsável, da qual resulta também este texto.

A PRÁTICA INTERROGA A TEORIA

Atuando dia a dia como professora de graduação em Pedagogia, carregando o discurso de Bakhtin (2003) em mim junto a tantos outros, assumo a concepção de que linguagem e vida são inseparáveis. No emaranhado de relações entre o eu e o outro estão presentes os múltiplos discursos que nos constituem.

Bakhtin compreende a linguagem em seu caráter eminentemente dialógico e social. Por isso, é condição fundante da constituição dos sujeitos e do processo de conhecimento do mundo. O outro, na comunicação discursiva, longe de ser um ouvinte passivo, é alguém que tem papel ativo nessa comunicação. Tal postura suscita uma resposta, gera a réplica que exprime certa posição responsiva. É nesse ir e vir que vai sendo tecido o discurso (BARBOSA, 2009).

> No âmbito da sociologia da infância, Corsaro (1985) define eventos de interação na educação infantil como sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum. Para o autor, a identificação da abertura, a negociação de sentidos e a partilha marcam o que é compreendido como evento. Nesta pesquisa, a partir da concepção de linguagem de Bakhtin, trabalhamos também com o evento no sentido de acontecimento discursivo" (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2009, p. 21)

Compartilhando desta concepção teórico-metodológica apresento, a seguir, três eventos discursivos que me mobilizaram nessa trajetória: tentando compreendê-los em sua polifonia, procuro construir sentidos sobre eles: o que me dizem? Como lê-los tendo Bakhtin (2003) como interlocutor?

"Posso brincar agora?"

Observei este evento ao acompanhar a atividade de estágio curricular de Rose[124], estudante de Pedagogia. Ela fez estágio em uma turma de pré-escola de uma instituição privada de classe alta na cidade do Rio de Janeiro.

> Articulada ao tema do projeto da turma, Rose contou uma história sobre planetas e depois propôs às crianças que cada uma criasse seu planeta com argila. Uma menina da turma, Bianca, dividiu a argila em duas partes e, após criar seu planeta com uma delas, mostrou à auxiliar da turma, que o elogiou. Bianca então perguntou: **"Posso brincar agora?"**, e com o consentimento da auxiliar voltou à sua mesa e começou a fazer que desejava com a argila. (Caderno de registro, 2017)

Ao perguntar se podia brincar após ter feito o que lhe fora pedido, Bianca permite pensar que a atividade proposta, ainda que lúdica, não é brincar. Porto (2008) chama atenção para o fato de que brincadeira não é o mesmo que atividade lúdica. Na brincadeira existe uma comunicação específica, ou metacomunicação (BROUGÈRE, 1995 apud PORTO, 2008): os parceiros devem estar de

124 Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade de adultos e crianças.

acordo quanto aos códigos que indicam que se trata de uma brincadeira, sejam significações implícitas ou explícitas, verbais ou não-verbais. Falar "Vamos brincar?" ou "Finge que você é um príncipe!", são meios da criança deflagrar a brincadeira e anunciar um determinado espaço, onde as atividades vão ter um outro valor (PORTO, 2008, p. 35).

> Para que haja a brincadeira, é necessária uma decisão dos que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem a livre escolha, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca. Quando os adultos se afastam demais dessa atividade, acabam por ter, em geral, dificuldades em reconhecê-la. Não dispor dessas referências é não poder brincar (PORTO, 2008, p. 36).

Em outras palavras, a brincadeira tem uma especificidade: é caracterizada pela "incerteza, ausência de conseqüência e sucessão de decisões tomadas por aqueles que brincam" (PORTO, 2008, p. 37). Algumas atividades podem ser lúdicas, mas na medida em que não são propostas nem desenvolvidas pelas próprias crianças, não são brincadeiras.

Isso não significa que professores não devam propor às crianças atividades lúdicas, dirigidas e elaboradas com fins pedagógicos, pelo contrário. No entanto, é preciso assumir que tais atividades têm uma lógica completamente diferente da brincadeira: elas podem sugerir idéias e oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo. As crianças, por sua vez, podem depois levar suas descobertas para suas brincadeiras. Da mesma forma que os professores podem fazer o caminho inverso e, a partir da observação das brincadeiras infantis, podem desenvolver atividades que serão norteadas pelos interesses das crianças (PORTO, 2008).

Além da diferença entre brincadeira e atividade lúdica, a pergunta de Bianca à auxiliar também me suscita outras: será a sala, para ela, lugar de trabalho e o pátio lugar de brincadeira, como discutido por Barbosa (2009)? Será que Bianca, aos cinco anos, aprendeu que a escola é lugar dever e não de desejo? Que para exercer o desejo é preciso fazer o que se espera e, depois, ser autorizada por um adulto? A docilização de que nos fala Foucalt (PENA, 2008) já se expressa em Bianca tanto no corpo como em seu discurso, no pedido de autorização para realizar seu desejo de brincar com a argila produzindo o que quiser e não o que lhe havia sido solicitado?

Esses questionamentos me fazem pensar que a brincadeira ainda não é compreendida pelas escolas nem como experiência de cultura, nem como forma pela qual a criança constrói conhecimento sobre o mundo (BORBA, 2009). A pergunta de Bianca nos coloca frente ao esmaecimento da potência transformadora da arte diante de um conhecimento científico frágil.

"Após alguns anos de confronto, eu descobri a poesia"

Camila, estudante de Pedagogia, escreveu em seu relatório para o curso de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I:

> "Após o meu processo de alfabetização, ingressamos, em língua portuguesa, no estudo da gramática tradicional, e a minha relação com o português se tornou desagradável. Após alguns anos de confronto, eu descobri a poesia. Não a infanto-juvenil de Cecília Meirelles, mas a poesia afiada e pontiaguda, de autores como Álvaro de Campos e Manuel Bandeira. Por um momento, vi sentido em aprender conceitos gramaticais que eu não via necessidade prática. A escrita dele despertou em mim a necessidade de usar figuras de linguagem e funções da linguagem que antes eu não necessitava para minha escrita. Após esse semestre, pude analisar essa relação e compreender os motivos que levam as pessoas a aprenderem sobre a linguagem escrita: a necessidade de sua prática social" (Relatório sobre práticas de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Novembro/2017).

A memória de Camila aponta para um aprendizado da língua portuguesa esvaziado de sua dimensão expressiva, que prioriza o ensino da gramática normativa, numa prática questionada por toda uma corrente de linguistas, entre os quais Bagno (2006). Conhecimento científico sem arte?

Camila se mostra incomodada com um conhecimento que, naquele momento, não fazia sentido na sua vida. Como afirma Mello (2011, p. 136), "o conhecimento como produto da ação da ciência é, em sua versão escolarizada, murcho na sua concepção e realização". Mas, a partir do momento em que se sentiu deslocada pela expressão literária de Álvaro de Campos e Manuel Bandeira, que compreendeu que pela escrita poderia falar de si, o aprendizado da língua portuguesa tornou-se foco de desejo e interesse: conhecer a língua portuguesa se tornou necessário, significativo. A arte, esvaziada pela escola e apresentada numa perspectiva instrucional, servil, quando liberta dessas amarras e presente por si, possibilitou à Camila atribuir sentido ao conhecimento da língua portuguesa: esse é "o conhecimento que transforma enquanto se autotransforma, o conhecimento que é autoconhecimento, invenção de si mesmo e de mundos possíveis" (MELLO, 2011, p. 137).

"Onde estão minhas pernas e meus braços? E meus pés?"

No semestre dedicado ao estudo das crianças e do cotidiano da Educação Infantil, peço que a turma realize uma observação em creche ou pré-escola e articule com os textos estudados e as discussões. Assim me deparo com o evento descrito por Miriam em seu relatório de observação do cotidiano numa escola de Educação Infantil.

> "No pátio de areia, quando jugavam futebol, me chamou a atenção uma situação onde uma menina pegou um graveto e fez um desenho na areia: um rosto e um coração logo abaixo, como se o coração fosse o corpo do rosto. Ela chamou a professora para mostrar o desenho e disse que nele tinha retratado a professora. Achei muito lindo, pois a menina colocou aquele coração no lugar do corpo, que eu enxerguei como um enorme carinho para com aquela professora, que na mesma hora chamou a atenção da menina e indagou: **'onde estão minhas pernas e meus braços? E meus pés?"** (Relatório de observação em escola de Educação Infantil, Maio/2018).

Como se constitui esse olhar, expresso nas perguntas com que a professora indaga a menina, que focaliza o que a criança deixa de fazer e não vê o que ela fez? Olhar que enxerga a falta de braços e pés e não enxerga o coração com o qual ela própria foi representada para a criança?

As perguntas da professora evidenciam sua preocupação em fazer a menina pensar sobre seu corpo, ampliar sua construção cognitiva sobre o esquema corporal – o que denota seu conhecimento como professora e, a partir desse seu olhar, compromisso com a criança. Mas por que a professora leu o desenho da criança atenta à representação corporal, numa dimensão pragmática, voltada a objetivos práticos, realista, mas não se sentiu tocada afetivamente por esse desenho, em sua dimensão expressiva e simbólica? Agir ético coerente com a perspectiva de conhecimento da professora. Mas onde está a arte? A quem a professora responde quando interroga a menina: à criança ou a si própria? Se o outro não é prioridade, tais interrogações não se configuram como resposta responsável (KRAMER, 2013).

É preciso cuidado para não esvaziar a criança de sua dimensão alteritária. Ou corre-se o risco de perpetuar uma educação na qual os jovens, nas universidades, cheguem com algo faltando no olhar: “Perdemos algo pelo caminho, enquanto construíamos uma sociedade baseada na ciência como conhecimento libertador das condicões de existência, e esse ‘algo’sentimos a falta no olhar dos jovens que tentamos educar (MELLO, 2011, p. 126).

A porta entreaberta

Os eventos discursivos trazidos permitem afirmar que, mas escolas, há um desequilíbrio na tríade proposta por Bakhtin (2003). Seja pela presença de uma concepção de desenvolvimento infantil pautada em habilidades e competências, que secciona a criança e desconsidera sua integralidade, em oposicão à concepção compartilhada pelo campo da Educação Infantil de criança como ator social, contextualizada histórica e culturalmente, produzida na cultura e produtora de cultura (KRAMER; MOTTA, 2010; que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. Diversas concepções teóricas sobre a criança são encontradas na Filosofia, na Psicologia e na Sociologia. No âmbito da Filosofia, a teoria crítica da cultura e da modernidade considera que a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição. \” As crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção (...BRASIL, 2009); seja pela concepção da escola enquanto lugar de trabalho, no qual se aprende a ser aluno pela docilização do corpo e desejo (BARBOSA, 2009; PENA, 2008), em oposição à concepção de que conhecer é sinônimo de construir significados sobre o mundo e que isso se dá pela oferta de experiências

significativas para as crianças; seja pelo não reconhecimento do outro/criança como prioridade na educação, eximindo o adulto de dar a ele uma resposta responsável .

Encerro o texto sem terminar, como porta entreaberta que convida a entrar. Pela fresta, perguntas convidam à continuação do diálogo: como a formação de professores pode ir na contramão do desequilíbrio observado nessa tríade, em que o conhecimento não se relaciona com a arte e com o agir ético?

Acredito que a formação de professores precisa se constituir nesse trançado: conhecimento, arte e agir ético. Trata-se de assegurar conhecimentos científicos e acesso à produção cultural e à criação, numa perspectiva de formação cultural (KRAMER, 2005). Densidade teórica, ampliação cultural pela via da fruição estética e coerência no agir, implicação ética e política na vida. A compreensão teórica que se torna conhecimento quando apropriada, quando se torna significado produzido (COLINVAUX, 2007) no encontro com os deslocamentos instigados pela arte em suas diferentes manifestações: literatura, fotografia, música, dança, pintura, escultura. Compreensão teórica que se torna agir ético no engajamento, no compromisso com as crianças e no agir que cotidianamente concretiza seus direitos.

A memória das professoras e professores sobre a criança que foram pode ser achadouro desse caminho, como nos ensina Manoel de Barros (2003):

> 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. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apresssada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. 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. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas (BARROS, 2003, “Achadouros”)

Pelas memórias da infância a atuação como professor pode ser ressignificada hoje. Entrecruzando passado e presente, a criança que foi e o adulto que é, na tessitura com o conhecimento científico sobre a infância, com a formação cultural e com engajamento ético-político, a experiência de estar na escola pode mudar – para adultos e crianças. As memórias podem abrir a possibilidade de trazer para dentro da escola o que as crianças costumam fazer fora dela – onde são apenas crianças e não alunos (TOLEDO, 2018)

Longe de ser caminho aberto, para viabilizar uma formação de professores

nestas dimensões é preciso abrir picadas. Criar caminhos, inventá-los. Na medida do possível, não se aprisionar por programas nem paredes nem tempos de aula. Atuar na resistência, no contracaminho. Subir pela rampa e não pela escada do escorrega, como fazem as crianças.

A formação de professores precisa ir para a vida. Ou a vida entrar na formação de professores. Urge repensar tempos e espaços, ressignificar o lugar da criança na escola e a função social dessa instituição, criando outras formas de organização da formação de professores, seja inicial ou em serviço: condição para que se equilibre a tríade conhecimento, arte e agir ético. E a partir dela, possa reverberar nas escolas.

Considerando o caráter inacabado e provisório desta reflexão, sigo procurando na pesquisa, no estudo e na prática como professora formadora de professores conhecer e criar caminhos em que conhecimento, arte e agir ético se constituam mutuamente.

> Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar, às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos (LISPECTOR, 2010, p. 23).

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** Edições Loyola, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. In: BEZERRA., T. do russo por P. (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, S. “E quando a gente brinca lá fora?”- Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, S. (Org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUBER, M. Formación y cosmovisión. In: **El camino de ser humano y otros escritos.** Salamanca: Imprenta Kadmos, 2004.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, nº 148, p. 22-43, 2013.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil

brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, nº 127, pp.87-128, 2006.

COLINVAUX, D. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. **Pro-Posições**, v. 18, nº 3, p. 29–51, 2007.
KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. (Org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Formação e responsabilidade: escutando Mikhaik Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil -Formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: **Texto apresentado no V Seminário GRUPECI, na mesa Ética e Diversidade na Pesquisa Educacional com Crianças**: Limites e Possibilidades. Florianópolis, 2016.

KRAMER, S.; MOTTA, F. **Criança**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO "Trabalho, profissão e condição docente", 2010. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario- verbetes&id=107 . Acesso em 18/09/2015.

LISPECTOR, C. **De escrita e vida**. 1a ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010. MELLO, M. B. De. Arte, ética e conhecimento: o sarau na formação de professores. In: PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Orgs.). **Educação Experiência Estética.** Rio de Janeiro: NAU, 2011.

MELO NETO, J. C. **Poesia Completa e Prosa**. In: SECCHIN, A. C. (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil -Formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

OSWALD. Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. In: **Educação experiência estética**. PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PENA, A. S**entidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia/Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, 2008.

TOLEDO, M. L. P. B. **Criança, experiência e memória: pela pertinência das práticas pedagógicas**. Palestra proferida no Colóquio da Educação Infantil, encontro de formação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Abril de 2018.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS E ADULTOS À DIVERSIDADE CULTURAL EM ESCOLA PÚBLICA COM CONTEXTO MIGRATÓRIO NO SUL DO BRASIL

Graziela Maffezzolli
Secretaria de Educação de Brusque
grazielamaf@bol.com.br

Rita de Cássia Marchi
Universidade Regional de Blumenau - FURB

INTRODUÇÃO

Este artigo[125] apresenta parte dos resultados de pesquisa intitulada *"Um encontro sociocultural em contexto migratório: os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC)",* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Regional de Blumenau (FURB-SC), ligada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA). A investigação foi realizada em uma escola pública localizada em Brusque, Santa Catarina (região sul do Brasil). Partindo do pressuposto de que as transformações socioculturais que ocorrem em Brusque devido à migração interna impactam escolas que matriculam estudantes/crianças[126] migrantes, o estudo teve por objeto as relações sociais entre crianças migrantes e não migrantes, e entre crianças migrantes e adultos (estudantes e funcionários) no cotidiano escolar. E teve como objetivo geral a compreensão dos sentidos dados pelos atores à diversidade cultural. Para este texto, assim, traremos à discussão situações de estigmatização e preconceito que têm por base os sentidos que os atores sociais atribuem à diversidade cultural.

É importante, de início, contextualizar a cidade de Brusque no seu processo histórico e em sua formação sociocultural, evidenciando a existência e as características de uma visão de mundo própria de uma localidade fundada e colonizada por imigrantes europeus, alemães em sua maioria. No livro Nacionalismo e Identidade Étnica, Seyferth (1981) argumenta que se constituiu em Brusque uma ideologia étnica teuto-brasileira —definida a partir de critérios apropriados do nacionalismo alemão – portanto é uma ideologia nacionalista transformada ou modificada em ideologia étnica. (SEYFERTH, 1981, p 3-4).

125 Agência Financiadora: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES)
126 Neste texto, usamos o termo "criança" para os menores de 18 anos de idade, conforme estabelecido na Convenção Sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990b) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a). Porém, levando em consideração que os estudantes participantes da pesquisa possuíam mais de 12 anos de idade, os termos jovem e adolescente também poderão ser utilizados neste texto.

O grupo étnico formado por teuto-brasileiros, se manteve homogêneo por muito tempo mesmo em contato com diferentes etnias, visto que a partir da década de 1980 a cidade de Brusque acentuou suas características de forte polo têxtil, confeccionista e comercial, mudando o cenário socioeconômico local. Jungerfeld (2012) aponta que nos anos 1990 e 2000 observa-se em Brusque o crescimento do número de pequenas e médias empresas, o aumento da terceirização da produção têxtil e a valorização do processo de produção e distribuição de produtos de vestuários, crescendo o comércio varejista na cidade.

Motivados pela economia próspera e pela oportunidade de emprego, muitas pessoas migraram em direção à Brusque buscando melhor qualidade de vida. O primeiro fluxo migratório intenso ocorreu na década de 1980, com migrantes vindos do estado do Paraná e, desde então, a cidade recebeu migrantes vindos também do oeste de Santa Catarina, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e, em menor quantidade, de outros estados brasileiros. A partir da primeira década do século XXI se iniciou um fluxo migratório vindo do Nordeste brasileiro, especialmente do estado da Bahia.

Com base em dados do IBGE, o Observatório Social de Brusque (OSBr) publicou em seu site (em 20/02/2013) que entre os anos de 2005 e 2010 houve um crescimento populacional de 20,93%, ou seja, de 18.259 pessoas – sendo 16.924 migrantes. O crescimento urbano e demográfico é, assim, intenso desde a ascensão industrial e comercial ocorrida na década de 1980, atraindo muitos migrantes de outras partes do país e mudando consideravelmente as características socioculturais da cidade – de um contexto sociocultural predominantemente de origem alemã para uma acentuada diversidade. Os processos de industrialização e de migração interna, portanto, foram fundamentais para que modificações profundas ocorressem na composição sociocultural da cidade e tais transformações decorrentes do encontro de elementos socioculturais diferentes provocaram tanto estranhamentos e negação quanto a aceitação do outro.

No contexto social mais amplo, a presença do elemento sociocultural diferente do tradicional brusquense, nem sempre é bem aceito por pessoas naturais da cidade e da região. Os discursos preconceituosos a respeito de migrantes são notórios. Os discursos etnocêntricos são tão intensos que costumam gerar graves conflitos entre os cidadãos, indo do assédio moral no trabalho, aos debates ou difamações nas redes sociais, casos de discriminação étnico-racial, violência urbana, entre outras situações. A maior polêmica, nesse sentido, aconteceu no ano de 2013, quando um grupo de anônimos distribuiu pela cidade milhares de panfletos com o título “Aviso para os baianos”. O conteúdo da carta era de caráter violento e criminoso, pois o texto ameaçava *exterminar* os baianos moradores de Brusque.

Vale dizer que nem todas as pessoas agem e pensam dessa forma na cidade e o processo migratório também proporciona encontros felizes entre brusquenses e migrantes. Encontros que impulsionam o desenvolvimento econômico da cidade, mas que também o transcendem e compõem novos jeitos de ser e estar no mundo, gerando novas vidas e modos de viver.

O ambiente escolar em contexto migratório compõe-se de notória diversidade onde o encontro sociocultural é evidenciado. Este caso demanda uma investigação que observe a existência ou não de discriminação e preconceito nesse meio social, já que em muitas situações observam-se conflitos nas relações entre os atores presentes na escola (adultos e crianças). A presença de elementos culturalmente diferentes pode gerar discursos etnocêntricos e preconceituosos entre estudantes, assim como também por parte dos adultos (professores, gestores e demais funcionários).

REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação, de cunho qualitativo, foi orientada pelo paradigma compreensivo que se caracteriza por seu caráter interpretativo. As premissas do paradigma compreensivo foram assumidas pela Sociologia da Educação a partir da década de 1990, sendo seu foco o contexto microssocial, isto é, o plano das relações cotidianas, inaugurando, assim, a possibilidade de novos objetos de estudo e novos níveis de análise serem abordados pela disciplina. Nesse sentido, Nogueira (1995) refere-se ao estudo microssociológico do contexto escolar como a “explosão do objeto” e a “descida à caixa preta”.

Além do aporte na Sociologia da Educação, os Estudos Sociais da Infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância), fundamentaram teoricamente esta pesquisa. Esses estudos consideram a infância como uma construção social e histórica à qual deve ser atribuída autonomia conceitual, e as crianças como atores sociais de pleno direito, ativos na (re)elaboração sociocultural. Tais estudos preconizam, ainda, a visibilidade epistemológica da infância e das crianças, o caráter político das definições sociais da infância/criança nas sociedades, e o uso da etnografia como metodologia particularmente útil na investigação da infância (COHN, 2005; MARCHI, 2010).

Assim, as Ciências Sociais, de forma geral, e a Antropologia, de modo particular, nos auxiliaram a compreender as relações sociais em uma escola com contexto migratório, pois compreender que as crianças, assim como os adultos, são também capazes de formar sistemas simbólicos, compartilhar sentidos e atuar socialmente, foi fundamental para discutir o encontro sociocultural e a diversidade cultural neste estudo.

Considerando o caráter interpretativo e o paradigma compreensivo que caracterizaram esta investigação, usamos o conceito semiótico de cultura proposto por Geertz (1978), pois para esse autor, a cultura é formada de construções simbólicas compartilhadas, podendo ser compreendida como uma teia de significados que os seres humanos tecem e na qual estão enredados, sendo esse conceito fundamental para se compreender os conflitos entre grupos heterogêneos que convivem em um mesmo espaço. Na perspectiva semiótica de cultura, os sistemas culturais só podem ser compreendidos através de princípios do próprio sistema simbólico ao qual pertencem. A partir disso, o etnocentrismo é caracterizado pela não aceitação das diferenças existentes entre os sistemas culturais, podendo tomar tanto formas extremas, quanto formas sutis de intolerância (CUCHE, 2002).

Esta investigação, além do enfoque no plano microssocial da escola, também levou em consideração a discussão acerca de como a estrutura macrossocial da educação contextualiza o tema da diversidade nas políticas internacionais e políticas públicas do sistema brasileiro de ensino. Embora esses documentos se refiram à diversidade de forma geral, o foco do estudo esteve centrado na diversidade cultural. Partindo da concepção de uma educação inclusiva e para a diversidade, que está estabelecida e preconizada nos documentos oficiais, chegamos ao entendimento de que existe um "paradoxo" no modelo escolar vigente: pois, se por um lado, a escola, em sua forma contemporânea, está amparada em leis que prescrevem ou asseguram a igualdade de direitos e o acesso à escolarização com o intuito de promover a emancipação humana e social através da Educação, por outro lado, a escola persiste em suas características tradicionais de normatização e disciplinamento através do exercício da física corporal e moral aplicada na educação das crianças (FOUCAULT, 1987; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992), o que acaba por gerar homogeneização das subjetividades a partir de definições do que é normalidade e anormalidade no espaço escolar.

Partindo desse entendimento sobre a instituição escolar, afirmamos que as pessoas que se apresentam socialmente de forma diferente dos padrões estabelecidos, não são vistas em sua individualidade ou a partir de suas identidades reais, passando a ser classificadas em categorias que não são bem aceitas socialmente. Em outras palavras, a diferença é marcada como algo ruim, a pessoa passa a ser estigmatizada socialmente, ou seja, passa a ter sua identidade real deteriorada (GOFFMANN, 1988).

METODOLOGIA

As turmas pesquisadas foram duas do 7º ano (matutino e vespertino) do Ensino Fundamental. A escolha das turmas se deu a partir de levantamento estatístico de documentos disponíveis na secretaria escolar (fichas de matrícula, certidões de nascimento, históricos escolares, etc.) onde se pôde constatar a inserção de um número expressivo de crianças migrantes ou filhas de migrantes nessas turmas, formando um contexto favorável para alcançar os objetivos da pesquisa. Os dados mostram que na turma 7ºA, 81% eram crianças migrantes ou filhos de migrantes e 19 % eram crianças brusquenses e na turma 7ºB, 71,5% das crianças eram migrantes ou filhos de migrantes e 28,5% eram crianças brusquenses.

Além das crianças, também os adultos em interação com elas no ambiente escolar foram o público alvo da pesquisa. As observações foram feitas nas salas de aula das turmas pesquisadas, como também nos demais espaços da escola frequentados pelos estudantes e/ou professores: pátio interno e externo, biblioteca, sala informatizada, refeitório, quadra de esportes e sala dos professores. Além disso, foi realizada pesquisa documental na secretaria escolar e entrevista com crianças e adultos para esclarecer e aprofundar situações observadas durante a observação participante. Foram entrevistados 19 estudantes - tanto migrantes quanto não migrantes – e 6 adultos que diariamente mantinham contato

com as crianças na escola.

A escolha metodológica da pesquisa foi feita com base no paradigma sociológico que fundamenta a proposta da investigação e se justifica pela preocupação com dois aspectos fundamentais do estudo: a observação das dimensões vivenciadas pelos atores na escola no encontro sociocultural proporcionado pela migração e os sentidos dados por eles à diversidade cultural no ambiente escolar.

Assim, a pesquisa fez uso de ferramentas provenientes da etnografia para promover a geração de dados, já que abordagens de caráter etnográfico buscam entender o comportamento das pessoas no seu ambiente natural, se situando no nível de pequenas unidades de análise. Usamos o método da observação participante, que consistiu na interação direta e contínua com os atores sociais da escola.

Esse método permitiu a aproximação com os universos infantis, com os modos como as crianças significam o mundo que as cerca, e como os adultos se relacionam com as crianças no ambiente escolar. Elegemos o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas (realizadas com crianças e adultos) como instrumentos de geração e registro de dados. Essa permitiu a observação das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com adultos no cotidiano escolar, além de promover o entrosamento da pesquisadora (essencial no método da observação participante) com os atores sociais da escola.

Consideramos acertada a escolha metodológica e os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, pois através deles pudemos verificar os sentidos dados ao encontro sociocultural e à diversidade cultural existente na escola, como era o objetivo.

RESULTADOS

Goffman (1988) destaca o caráter impessoal e despersonalizante que o estigma estabelece na relação com o outro – a pessoa não é vista em sua individualidade, mas pelas características típicas da classe do estigma. O estigmatizado carrega, assim, a marca de ser diferente, sendo muitas vezes marginalizado por pertencer a um grupo de rechaço, e sua identidade deteriorada é mantida pelo controle social (GOFFMAN ,1988; MELO, 2000).

Durante a observação participante, identificamos a existência de estigmas culturais e étnico-raciais[127] na escola, como podemos verificar a seguir:

> "Semanas antes de iniciar a observação participante fui até a escola para conhecer o ambiente das salas de aula (...)Quando perguntei ao Carlinhos (BA[128]) sua naturalidade, ele me respondeu com as seguintes palavras:
> - Eu sô catinguento!

127 Na apresentação de alguns dados da pesquisa faremos referência ao pertencimento étnico-racial das crianças usando as categorias: branco, preto, amarelo, pardo ou indígena, conforme o sistema de classificação de cor ou raça da população apresentado na Pesquisa das Características Étnico-raciais da População – Pcerp, realizada em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011).

128 O nome fictício da criança será seguido da sigla do seu Estado de nascimento. Quando a criança for brusquense, a sigla de identificação será (Bq); quando a criança nasceu em Brusque, mas é filha de migrantes, a indicação é (2G), que significa migrante de "2a geração" (CUCHE, 2002).

> Eu o olhei com espanto, enquanto seus colegas de classe gargalhavam. Perguntei:
> - Não entendi. Da onde você é?
> - Da Bahia.
> - De qual cidade?
> - Salvador.
> - E sua família, é de lá também?
> - É, é tudo catinguento!
> - Ainda não entendi. Por que você falou catinguento? Quem nasce em Salvador é o quê?
> Carlinhos (BA) ficou meio sem jeito com minhas perguntas. Então, ele, com ajuda do Franklin (SC) e do Abel (PR), me contaram tratar-se de uma piada que a turma inventou sobre os baianos numa aula em que estudavam os biomas existentes no Brasil: os estudantes associaram a palavra caatinga à catinga dizendo que "quem nasce na caatinga é catinguento", assim como quem nasce no sertão é sertanejo. Depois, souberam que parte da Bahia possui o bioma caatinga, e passaram a dizer que quem nasce na Bahia é catinguento (indivíduo que tem mau cheiro ou que é pouco asseado).
> Nesta turma havia cinco crianças baianas ou descendentes de migrantes baianos e nenhum deles retrucou a piada naquele momento. (...)" (Diário de campo do dia 10/04/2014).

Goffman (1988) define três tipos de estigma: 1) os estigmas corporais, dados nas deficiências físicas; 2) os estigmas de caráter individual, dados nas diferenças a nível do espírito; 3) os estigmas de raça, nação e religião, dados nas diferenças socioculturais. O terceiro tipo de estigma apontado por Goffman é particularmente interessante para este estudo, visto que o objetivo da pesquisa é compreender os sentidos dados à diversidade cultural no ambiente escolar em contexto migratório, e pode ser empregado no caso dos estudantes migrantes, pois existe uma despersonalização da identidade social real (GOFFMAN, 1988) dessas pessoas.

> Além do preconceito e da discriminação, o indivíduo que migra também pode sofrer o processo de estigmatização. Certos atributos são associados à figura do migrante posicionando-o em desvantagem em relação aos outros, tonando-os diferentes, menos desejáveis. Muitas vezes, esses atributos formam uma identidade deteriorada dos migrantes. (ZOZZOLLI, 2009, p. 43)

O que temos, portanto, relativo ao termo "catinguento", é a atribuição – na forma de uma "brincadeira" entre pares - de uma identidade deteriorada (GOFFMAN, 1988) atribuída ao estudante migrante. Contudo, o termo era atribuído às crianças migrantes baianas – o que leva a pensar que, dentro da categoria estudantes migrantes existe uma inclinação de maior discriminação e preconceito para com os estudantes migrantes baianos, como também se pode perceber nas entrevistas realizadas.

Nas entrevistas realizadas com as crianças aparece a informação de que os estudantes migrantes baianos foram discriminados por alguns colegas da escola devido às suas características étnico-raciais. A estudante Daniela (BA) foi citada

como vítima de comentários preconceituosos nas entrevistas com Heloísa (SC): "*O Maurício foi lá e chamou a Daniela de preta. Aí ele fica chamando a Daniela de preta, aí fica falando preta fedida"*; e com Márcia (2G) *"ficava chamando ela* (a Daniela) *de acarajé, que ela não devia estar aqui, que ela era uma baiana, que ela era negra, que ela era feia e coisas assim".* A própria Daniela em sua entrevista reconhece as ofensas que sofreu *"eles me chamam de baiana, de preta, não sei o quê".*

Castro (BA) e Mel (BA) também são citados nas entrevistas como alvos de discriminação: Márcia (2G) contou que *"às vezes a Mel também já sofreu bulyng"* e que *"na hora do recreio chegou um menino e falou para ela sair dali porque ela era baiana e negra e daí ela ficou brava, ficou triste".* Castro é citado na entrevista de Daniela, que conta que, como ela, o garoto também sofre com ofensas *"O Maurício (SP) fica chamando o Castro (BA) de preto".*

Nos depoimentos podemos observar que algumas crianças discriminam seus pares no ambiente escolar por causa de sua cor e origem, e que isso acontece especialmente com as crianças migrantes baianas. Termos usados pelas crianças como "preto fedido", estão relacionados à depreciação da identidade social real (GOFFMAN, 1988) das crianças migrantes e acentuam o estigma de raça e nação. Além disso, quanto mais um indivíduo for encarado como diferente, mais ele será considerado como um *(i)*migrante (CUCHE, 2002, p. 19, grifo nosso).

Segundo Cuche (2002, p. 227, grifo nosso) "fechar os ***(i)***migrantes na sua diferença, reativar a 'consciência' de sua cultura de origem, faz parte também da incitação ao regresso". Expressões como "falou para ela sair dali porque era baiana e negra" possuem, portanto, caráter etnocêntrico, pois deprecia as origens dos migrantes ao mesmo tempo que visa lembrá-los de que ali não é o seu lugar. Ou seja, lembrar os migrantes de suas origens é uma maneira de colocá-los em seu lugar (SAYDE *apud* CUCHE, 2002). Além disso, é importante destacar que o menino Maurício (SP) que, nas entrevistas, foi apontado pelos colegas como preconceituoso e autor de grande parte das ofensas dirigidas aos "pretos e baianos", é também uma criança migrante, de cor parda, e, portanto, estigmatizado. Nesse sentido, nos reportamos novamente à Goffmann (1988), pois esse autor esclarece que condutas como a de Maurício (SP) podem ser compreendidas como uma ação de 'deslocamento do estigma', isto é, uma tentativa que o sujeito estigmatizado (com identidade deteriorada) realiza de minimizar a inferioridade que lhe é atribuída deslocando para o "outro" o próprio estigma.

Destacamos, ainda, que Heloísa (SC) e Daniela (BA) informam nas entrevistas que as próprias crianças, vítimas de discriminação, criam suas formas de enfrentar sozinhas as situações, muitas vezes sem recorrer aos adultos responsáveis por elas durante o horário escolar. Heloísa (SC) falou sobre uma situação que envolvia Daniela (BA): *"eles ficaram falando para ela* (a Daniela) *ir na secretaria falar para a diretora, mas ela disse que a diretora não resolve nada, aí ela vai lá e bate".* A Daniela (BA) contou que chegou a ser agressiva para tentar resolver seus problemas *"eu mandava ela catar coquinho"* – disse. Daniela também contou na entrevista que Castro (BA) batia em Maurício (SP) quando esse o ofendia.

Embora tenham sido os estudantes a trazer à tona o estigma do estudante

migrante, é inegável que os professores em contato direto com essas crianças também apresentam atitudes que as estigmatizam e discriminam. Durante a pesquisa observamos situações em que professores (mesmo sem que tenham tido a intenção) reforçavam a identidade deteriorada dos estudantes migrantes, como ocorreu nos episódios descritos abaixo:

> **Primeiro relato:** Na atividade os estudantes deviam ficar de pé, na frente da classe, e fazer a leitura de um parágrafo. Quando chegou sua vez, Daniela (BA) resistiu, e o professor comentou "**es-sa-é-fol-ga-da**!", pausadamente, e com ênfase (Diário de campo do dia 30/07/2014)..
>
> **Segundo relato:** Márcia (2G) e Daniela (BA) conversavam e riam. A professora Maindra (SC) chama sua atenção dizendo: "sentem uma longe da outra, uma no norte e a outra no sul. **Já não são boa coisa, juntas ainda!**" Daniela é negra e baiana. Márcia é cafuza e filha de migrantes do Paraná e Amazonas (Diário de campo do dia 29/05/2014).
>
> **Terceiro relato:** A coordenadora chegou à sala de aula para resolver um conflito entre professor e estudantes. Ela perguntou a todos qual era o problema, e o professor explicou que as crianças reclamaram da atividade que estava sendo realizada juntamente com alunos do contraturno escolar. A coordenadora tratou o comportamento dos estudantes como falta de respeito para com o professor. Maurício (SP) tinha sido o primeiro a reclamar da atividade. Então, a coordenadora perguntou aos estudantes quem mais além do Maurício estava insatisfeito com a situação:
> - Quem mais além do Maurício? - Que tem **uma educação** acima de tudo! Aliás, **ele a família dele**, que eu já conheço! – disse a coordenadora em voz alta e tom irônico.
> Os alunos envolvidos no desentendimento foram advertidos, o professor e os alunos do contraturno foram dispensados, e a coordenadora assumiu a aula naquela turma. Ela passou um trabalho. Os alunos ficaram quietos, organizados e fizeram a atividade com concentração (Diário de campo do dia 29/07/2014).

Uma primeira observação é o fato de que foram crianças migrantes os principais envolvidos nos episódios relatados acima, sendo Daniela (BA) e Mel (BA) duas garotas pretas e migrantes baianas, Maurício (SP), um garoto pardo com cabelos muito crespos, e Márcia (2G) uma garota parda, da 2a geração de migrantes, filha de pais vindos do Paraná e do Amazonas.

Aqui, importante destacar que, além da presença do estigma cultural e étnico-racial presente nos dados analisados, esses também apontam para a questão disciplinar como mecanismo de controle das diferenças existentes na escola. No primeiro relato, apresentado acima, o professor se irritou com Daniela (BA), pois a estudante negou-se a ler um texto em voz alta e, portanto, o motivo da irritação do professor foi, supostamente, a indisciplina. No segundo relato, a professora chama a atenção de Márcia (2G) e Daniela (BA), pedindo para que se sentassem uma longe da outra para não conversarem em sala de aula. Desse modo, a chamada de atenção também foi devido à indisciplina. No terceiro relato, a coordenadora pedagógica estava também resolvendo uma situação disciplinar

quando se referiu a Maurício (SP) e sua família.

Porém, ao chamar a atenção dos estudantes quanto ao comportamento que consideravam inadequado na sala de aula, os professores não se limitaram a fazer referência à indisciplina, mas usaram de frases e argumentos que reforçavam a identidade deteriorada dos estudantes migrantes, na tentativa de corrigir e controlar as crianças. Ou seja, aqui se pode perceber que problemas disciplinares foram atribuídos à origem e/ou etnia das crianças. Uma das chamadas à atenção, inclusive, não se restringe à criança apenas, mas se estende à uma referência negativa à sua família, como no caso de Maurício (SP).

Para Varela e Alvarez-Uria (1992) a escola não tem praticamente nenhuma conexão com o contexto familiar e social das crianças, pois rompe com o cotidiano, a vida, a forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar. Na escola as crianças são submetidas a práticas que lhes são estranhas como, por exemplo, a forma como se deve tratar a direção escolar, o professor, como se comportar, como se sentar, ficar em silêncio, fazer filas... Os autores se referem a essas práticas como uma "**física corporal e moral** que deixa a descoberto as funções que a escola cumpre enquanto arma de gestão política das classes populares" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 92, grifo nosso). Temos neste episódio, então, a ação de uma física corporal e moral para manter as diferenças culturais e étnico-raciais sob controle.

Compreendemos que os conflitos gerados por motivos culturais e étnico-raciais, geralmente estão sob a aparência de conflitos de ordem disciplinar e/ou de ordem geracional – do adulto-professor com a criança. O episódio, que apresentaremos na sequência, ocorreu na turma do 7° ano A e permitiram a percepção de como as crianças lidam com as estruturas da escola e como elas se manifestam nas relações de poder com os adultos e com as outras crianças (BUSS-SIMÃO, 2013):

> Logo que chegou, a professora Maindra (SC) organizou a turma para a realização da prova. Orientou que os estudantes se sentassem em fileiras e que mantivessem a concentração, e condicionou a avaliação ao silêncio - caso contrário o estudante perderia o direito de permanecer em sala de aula e de continuar o teste. Depois de esclarecer as regras, escreveu a prova no quadro e explicou cada uma das questões. Um estudante comentou a resposta de uma pergunta e, em função disso, a professora anulou a questão e diminuiu a nota dele. Concluiu, dizendo à turma:
> - Ai daquele que abrir a boca!
> Às 9h45min bateu o sinal para o recreio. Os alunos saíram da sala e foram para a fila da merenda, levando os cadernos na mão para supostamente estudar mais um pouco antes de continuar o teste após o intervalo.
> O recreio terminou às 10h e os alunos se agruparam, cada turma em frente à sua sala de aula. O 7º ano A continuaria a prova que fora iniciada antes do intervalo, mas, iniciou-se uma confusão e a professora Maindra (SC) chamou a coordenadora pedagógica Elizabete (Bq) para solucionar o seguinte problema: durante o recreio algumas crianças entraram na sala, copiaram as questões da prova e sentaram-se no refeitório para respondê-las consultando o livro didático e os cadernos

da disciplina. Eles não se esconderam para fazer isso, e se alguém se aproximasse e questionasse, simplesmente responderiam que estavam apenas estudando mais um pouco.
Eu sabia o que estava acontecendo, pois os observei durante o recreio. Mas, considerei que eticamente não tomaria nenhum partido nessa situação, sob pena de comprometer minha relação com os atores sociais da escola dali em diante. No entanto, os estudantes bem que tentaram me fazer de aliada e usar a minha presença adulta durante o recreio como álibi de defesa:
- Nós não entramos aqui na sala, né professora? Disse Franklin (SC), dirigindo sua fala a mim.
Ouvi o que Franklin falou, percebi sua intensão e fiquei calada, até mesmo evitei olhares, pois deveria cuidar para que não acabasse tendo que resolver a situação, sendo eu adulta e testemunha ocular dos fatos.
Houve longa discussão para averiguar quem entrou na sala para copiar as questões da prova, e para saber quem havia tentado colar. Os estudantes argumentaram em defesa própria, e acabaram acusando uns aos outros. Marcelo (2G) foi citado como envolvido e pôs-se a chorar. A coordenadora pedagógica fitou-o e falou em tom coercitivo e moralizante:
- Não tenho pena de lágrima de crocodilo!
O garoto encolheu-se e parou de chorar.
Depois de adverti-los das consequências caso a tentativa de trapacear na prova voltasse a acontecer, a coordenadora pedagógica entregou bilhetes comunicando o ocorrido aos pais e remarcou a prova para nova data.
A professora Maindra (SC) escreveu no quadro: “Prova amanhã. 10 questões em uma aula.” Isso causou burburinho na sala de aula, pois os estudantes consideraram muitas questões a serem respondidas em pouco tempo. Percebi que a professora quis provocar o temor em relação à prova como forma de disciplinamento e punição pelo ocorrido. Os alunos que não estavam envolvidos na confusão ficaram chateados (Diário de Campo do dia 10/04/2014).

Inicialmente, destacamos o conflito geracional presente na situação em análise. A professora Maindra (SC), ao organizar os estudantes para a realização de uma prova, exclama *“ai daquele que abrir a boca!”*. Notamos nesta frase a relação de poder existente entre o adulto-professor e as crianças estudantes. A atitude da docente demonstrou que a relação professor-aluno é, antes de tudo, uma relação social desigual, marcada pelo poder e hierarquia validada pelo saber conferido ao professor tanto pela escola enquanto instituição, quanto pela sociedade de modo geral (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Enquanto categoria geracional, os adultos são os detentores do poder político e social e assumem a determinação das condições de vida das crianças. Os adultos marcam a infância através de sua administração simbólica, através do exercício de um poder normativo – que se realiza tanto na significação do que é considerado apropriado ou não para as crianças, quanto na interação e no desempenho dos papéis de pais, professores, etc. (SARMENTO, 2011).

A ordem institucional adulta - empregada na instituição escolar - define os arranjos espaciais e temporais, a rotina das crianças e, mais que isso, envolve

um princípio de regras e valores que fundam a ordem e as relações intergeracionais. A ação social do adulto-professor[129] é fundamental para que esta lógica se cumpra na escola; afinal de contas, na escola o professor é o adulto que está em contato direto com as crianças (BUSS-SIMÃO, 2013; FERREIRA, 2005). Porém, as crianças interagem com essa ordem institucional adulta e, em suas ações sociais, criam uma realidade alternativa, afirmando-se, nesse fato, como atores sociais:

> significa que a reprodução social das regras e ordens adultas se entrelaça com a (re)produção de regras e ordens sociais instituídas pelas próprias crianças, e que estas geradas, partilhadas e sendo objeto de processos de relação e socialização entre pares, alicerçam uma dada ordem de existência social – a ordem social instituinte das crianças em que se articula a cultura de pares infantil e a sua organização social como grupo. (FERREIRA, 2005, p.119)

A ordem social instituinte das crianças pode ser percebida pelo fato de que algumas crianças entraram na sala durante o recreio, copiaram as questões da prova e montaram uma estratégia para respondê-las usando o livro didático, burlando as regras da prova que não permitia consultar informações e nem ser respondida coletivamente. As crianças provocaram, assim, "uma colisão de tempo, interesses, poderes e lutas diferentes e desiguais entre o adulto-educador e o grupo de crianças, mas também relações de oposição como recusas ou formas de resistência, transgressão e ressignificação" (FERREIRA, 2005, p. 119) para a hora da prova, pois "e*les não se esconderam para fazer isso, e se alguém se aproximasse e questionasse, simplesmente responderiam que estavam apenas estudando mais um pouco". A*s crianças criaram códigos próprios de comunicação, como olhares, gestos e sinais que propiciavam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição escolar - que possui o intuito de manter o governo dos jovens (BUSS-SIMÃO, 2013; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992).

No episódio em análise, relatado acima, podemos citar a presença de alguns constrangimentos disciplinares presentes na instituição escolar, usados na forma de física corporal e moral (FOUCAULT, 1987; VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992) para manter as crianças sob controle, tais como o fato de a professora Maindra (SC) organizar a turma colocando os estudantes sentados em fileiras para a realização da prova, e por ter condicionado o teste ao silêncio. Outra estratégia usada por esta professora diante da ação das crianças foi anular a prova, remarcá-la para outra data e estabelecer regras mais rigorosas para a realização do teste, provocando a insatisfação das crianças. A coordenadora pedagógica Elizabete (Bq) usou como estratégia disciplinar o envio de bilhetes aos pais comunicando o ocorrido (a tentativa das crianças de fraudar a prova). A forma de tratamento para com as crianças usadas pelos adultos-professores após a tentativa das crianças de burlar as regras da prova demonstrou o quanto a física corporal e moral se faz presente na relação professor-aluno quando a

129 Entende-se como adulto-professor os adultos que exercem funções pedagógicas com as crianças, podendo ser, no caso desta investigação, o professor, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar.

ordem institucional adulta estabelecida é subvertida pela ordem social instituinte das crianças (FERREIRA, 2005).

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes passa por comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar e, mais que isso, marca a tentativa de homogeneizar ou manter as diferenças (étnicas, individuais, etc.) sob controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que se erige na escola investigada uma espécie de "paradoxo escolar": se por um lado as políticas (nacionais e internacionais) para a diversidade em educação prescrevem o respeito às diferenças no contexto escolar, por outro lado, as práticas na escola tendem a reproduzir ações tradicionais de produção da homogenia dos modos de ser, quase sempre compreendendo a diferença e/ou a diversidade como uma afronta (realizada pelas crianças) à ordem e à disciplina do ambiente escolar. Isso porque, ao chamar a atenção na tentativa de corrigir e controlar o comportamento considerado inadequado das crianças estudantes, os professores não se limitavam a fazer referência à indisciplina, mas agiam de modo a reforçar a identidade deteriorada dos estudantes migrantes. Percebeu-se que problemas de ordem disciplinar foram atribuídos à origem e/ou etnia das crianças e que não se limitava, em alguns casos, apenas à criança, mas também à sua família.

A prática escolar promove a homogeneização das diferenças ao tratar de casos que envolvem estudantes estigmatizados com mecanismos de disciplinamento e normatização das condutas. Isso mostra que, em muitos casos, a ordem institucional adulta existente na escola, mais do que instaurar uma coerção disciplinar, usa de estratégias que são da ordem da estigmatização, pois ressaltam ou reforçam a identidade já deteriorada dos estudantes migrantes. Podemos afirmar que a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes passa pelas questões disciplinares e marca a tentativa de homogeneizar ou manter as diferenças sob controle.

Temos a considerar que diante de uma ordem institucional adulta – que define os espaços e tempos, a rotina escolar das crianças e, mais que isso, envolve um princípio de regras e valores que fundam a ordem e as relações intergeracionais - as crianças interagem com essa ordem adulta criando uma realidade alternativa e afirmando-se, nesse fato, como atores sociais. Isto é, as crianças acabam por subverter a ordem institucional adulta construindo uma ordem social instituinte infantil na tentativa de adquirir maior controle sobre os tempos e lugares institucionais compartilhados com os adultos (pais e professores). Isso, no entanto, é normalmente ignorado por estes ou entendido como indisciplina ou desobediência. Assim, o que se pode perceber é que os conflitos gerados por diferenças culturais geralmente estão sob a aparência de conflitos de ordem geracional e disciplinar, aspecto que merece ser aprofundado em futuras pesquisas.

Embora migração e diversidade cultural sejam temas presentes no currículo escolar, não são, no entanto, abordados para se entender a própria realidade. As

teorias pedagógicas mais atuais, assim como as políticas para diversidade, tanto as nacionais, quanto as políticas internacionais das quais o Brasil é signatário, apontam para a importância de se compreender a diversidade diante das transformações da sociedade contemporânea e das diferentes infâncias constituídas. Diante disso, é importante uma formação docente (inicial e continuada) que sensibilize e prepare os professores para lidar com as diferenças socioculturais na escola, de maneira que a diversidade cultural não seja compreendida como uma ameaça à estabilidade do cotidiano escolar, ou uma fonte de problemas disciplinares e, nesse sentido, não sofra um processo de homogeneização em nome de uma suposta neutralidade técnico-pedagógica que veladamente promove o disciplinamento e o controle das diferenças étnico-raciais. Assim, é fundamental que a diversidade cultural seja um tema presente na formação docente, de modo que se promova - nas práticas escolares – a inclusão e o respeito às diferenças como propõem as políticas de educação para a diversidade. Essa formação é, portanto, essencial, para a dupla tarefa de combater os estigmas atribuídos às diferenças presentes no espaço escolar, especialmente o estigma atribuído aos estudantes migrantes, e para a superação do que denominamos neste estudo de paradoxo escolar.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatudo e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em jan. 2015.

_____**Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção Sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em jan. 2015

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 151-178, mar. 2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Manuela. **"Brincar às arrumações" arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância**. Revista Reflexão e Ação, v. 13, n. 1, p. 115-132. Santa Cruz do Sul: 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

IBGE. **Características étnico-raciais da população : um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**.Ministério do Planejamento e Gestão: IBGE: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249891. Acesso em nov. 2015

JURGENFELD, Vanessa Follmann. **Transformações dos grandes grupos têxteis de Blumenau e Brusque após 1970: a financeirização e os novos espaços de acumulação.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. Campins, SP, 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. **O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância.** Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23, p. 183-202.

MELO, Zélia Maria de. **Estigma: espaço para exclusão social**. Ciências, Humanidades e Letras. Pernambuco, Ano 4, número especial, p. 18-22, dez 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Tendências atuais na Sociologia da Educação**. In: Leituras & imagens. UDESC-FAED, 1995.

Observatório Social de Brusque. Disponível em: http://www.osbrusque.com.br/web/noticia.php?noticia=434:conheca-como-cresce-a-populacao-em-brusque. Acesso em 30/01/2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de Pesquisa em Educação.** vol. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica.** Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar**. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

ZOZZOLI, Cécile Diniz. **A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestrado em Psicologia Social. São Paulo, 2009.

VOZES INFANTIS PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Noeli Valentina Weschenfelder
Unijuí
Email: noeli@unijui.edu.br

Este estudo discute o protagonismo infantil presente no cotidiano escolar como processo da formação docente em contextos rurais e urbanos. Trata dos novos Estudos da Criança na interface da Pedagogia e sua interlocução com a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança. Para tanto, é realizada uma reflexão a partir de experiências com a disciplina Pedagogia e Antropologia no curso de Pedagogia e a Disciplina Estudos da Infância no curso de Mestrado em Educação nas Ciências.

A primeira faz parte do currículo do curso de formação pedagógica da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, eprevê a discussão das influências da cultura na vidasocial e educacional dos agentes-sociais, enfatizando a construção da identidadesocial e cultural destes sujeitos e a necessidade de os educadores considerarem estas dimensões no desenvolvimento de propostas curriculares pautadas na lógica dos sujeitos.

A segunda, oferecida no Mestrado, apresenta o novo campo de Estudos da Criança a partir da área da Sociologia e da Antropologia, para dialogar com a Pedagogia. Tais estudos agenciam práticas investigativas em educação sobre a criança e toma como foco a infância enquanto categoria social, do tipo geracional, vista como sujeito cultural, membro ativo da sociedade e das instituições que participam, sejam elas escolas ou outras, como a família e os movimentos sociais.

A disciplina foi introduzida na versão curricular de 1997, substituindo a Antropologia da Educação, que vinha sendo oferecida desde 1992 e fazia parte de um conjunto de disciplinas da área de ciências humanas do curso de pedagogia, que tratava da produção de significados diante de um sistema social. Mario Osorio Marques (1992) chamava de “função hermenêutica de interpretar, à luz dos desafios presentes e perspectivas de futuro postos no processo de formação/atuação do educador, das tradições sedimentadas na cultura, na linguagem e na subjetividade de cada um” (p 144)

Os objetivos da Pedagogia e Antropologia são: conhecer algunsconceitos-básicos do campo antropológico e as bases de seumétodo; buscar outrosolha-respara os sujeitos da escola, estabelecendo diálogos com as diferenças; debater sobre a constituição de identidades; fomentar o respeito pela pluralidade cultural/realizar um exercício de pesquisa com viés etnográfico e sensibilizar a compreensão das culturas infanto juvenis marcadas pela cultura local, midiática, escolar, problematizando a diversidade das práticassocioculturais.

Segue uma metodologia que tem por base a leitura de textos para compreen-

são do método e dos conceitos básicos da antropologia cultural, na qual leva em conta as vivências e práticas pedagógicas e desenvolvidas, debates orais e registros escritos das contradições e contribuições dos(as) acadêmicos(as). O domínio de conceitos fundamenta a realização de um exercício de pesquisa que toma a problematização como procedimento metodológico para questionar, relativizar e estranhar concepções presentes nas práticas do campo pedagógico em questão.

As problematizações têm como referência os aportes teóricos do campo socioantropológico e convidam os sujeitos a tematizar questões educacionais, instituições e práticassociais e educativas do nossotempo. Elas buscam sensibilizar o olhar do/a pedagogo/a em formação, pontuando a necessidade de não apenas trazer o cotidiano para o interior da escola, mas buscar conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais.

Os estudos propostos e a leitura de artigos refletindo pesquisas realizadas pretendem mostrar nexos entre a Pedagogia e a Antropologia para sustentar relações que a disciplina busca construir. Trata-se de estudos com viés etnográfico, realizados nas últimas décadas e que apontam para a fecundidade da perspectiva etnográfica para uma compreensão mais abrangente dos problemas que afetam a escola brasileira nos dias de hoje. A perspectivada disciplina traz para a sala de aula outros textos para o debate, como imagens, filmes, revistas, jornais, manuais didáticos, etc. Ela tem como proposta metodológica nãoabsolutizar o campo antropológico ou pedagógico, mas reconhecer possíveis pontes entre ambos, com ressalva para as tensõesentre o singular e o universal. Constitui-se, assim, um espaço para a problematização de questões educacionais noutras bases teóricas, ressaltando outras possibilidades de análise e, principalmente, sensibilizar o olhar e a escuta dos futuros docentes para com os sujeitos sociais e culturais.

Estamos aqui tratando da formação de professores/as da escolarização inicial, seja da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais, por isso considera-se importante trazer ao debate a ideia das identidades culturais e pessoais tanto dos alunos quanto dos professores, de modo especial das interaçõesem que possam se implicar, bem como as metamorfoses/transformações culturais. De acordo com Ricardo Vieira (2008), as identidades não são fixas e, para tanto, se torna fundamental prestar atenção para:

> A questão da reconstrução das identidades individuais no trabalho entre as condições sociais objetivas e o que cada pessoa subjetivamente faz com elas, em termos de autoconstrução. A complexidade da questão remete para a ideia de caleidoscópio cultural em que semelhantes condições sociais vividas por diferentes sujeitos podem produzir identidades diferenciadas (p. 25).

Estudos etnográficos nos cursos de Pedagogia foram introduzidos recentemente, embora algumas experiências tenham sido feitas há mais tempo. Belmira Oliveira Bueno (2007), uma das autoras trabalhadas em sala de aula, informa que as raízes deste debate podem ser encontradas em autores clássicos da An-

tropologia, tais como Franz Boas e Margareth Mead:

> Boas, um precursor do relativismo cultural foi quem escreveu o primeiro trabalho sobre Antropologia e Educação, em 1898, versando sobre o ensino da Antropologia educacional do ensino universitário. Mead tratou do ensino e da aprendizagem fora de escolas em *Coming of age in Samoa*, escrita em 1928. Duas décadas depois, ela escreveu também alguns trabalhos sobre as escolas norte-americanas, aproveitando-se de suas experiências como antropóloga (p. 472).

Neusa Gusmão (2008) escreve que a Pedagogia, até o início do século 20, era entendida como uma prática que se subordinava à educação, visando a moldar as pessoas de acordo com o pensamento ocidental, branco e cristão. Quanto aos outros, estes deveriam evoluir e civilizar-se. Seriam os "outros" sujeitos do processo de colonização. Segundo a autora, "A antropologia e a pedagogia tinham por referência a unidade da condição humana e a centralidade da noção de *homem* forjada pela ciência de seu tempo e em consonância com o modo de ser europeu, colonizador" (p. 59). Nesse período da História a Europa estabeleceu colônias em diversas regiões do mundo, colonizando os povos nativos e desconsiderando seus modos de vida e culturas, entendidas como atrasadas e inferiores ao padrão europeu. Em uma concepção eurocêntrica, os povos colonizados deveriam transformar-se, negando suas tradições culturais e substituindo-as pela dos colonizadores.

O culturalismo iria ganhar força a partir do século 20, tendo como uma característica a denúncia ao olhar etnocêntrico do momento anterior, presente na Antropologia e na Pedagogia e em outras Ciências Sociais. Como base nesses novos pressupostos, "A cultura se torna, assim, central para a compreensão das práticas humanas, vistas como práticas significantes que distinguem o homem da natureza, o homem do animal e que fundam diferentes sistemas de interpretação da vida" (GUSMÃO, 1997, p. 21).

Os conceitos básicos que trabalhamos seguem a ideia desenvolvida por autores como Geertz (1989), que entende cultura como uma teia de significados: "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias, e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à busca de significados"(p.15).

ETNOGRAFIA COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA INICIAL: AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA

A etnografia é um tema central da disciplina. O método teve ascensão nas décadas de 60 e 70 do século 20 nos Estados Unidos, em virtude dos debates em torno da questão étnica, particularmente em relação ao problema das crianças negras, lembrando que naquele país a segregação da população negra nas escolas e universidades somente foi abolida no início dos anos 60. A discussão etnográfica nesse período também ocorreu em outros países, como México e

Brasil, em decorrência das desigualdades sociais gritantes neles existentes.

Para a realidade latino-americana, Belmira de Oliveira Bueno (2007) destaca a importância fundamental de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, do Departamento de Investigaciones Educativas do México, com seus estudos sobre a etnografia nas escolas. Estas autoras tomaram como base teórica e metodológica a concepção de vida cotidiana desenvolvida por Agnes Heller e também o pensamento de Antonio Gramsci. Heller define vida cotidiana "como o conjunto das atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social" (HELLERapud BUENO, 2007, p. 485). Nessa linha de pensamento, as autoras consideram a escola como uma construção social, com sentido político pertencente a um ambiente cultural mais amplo (BUENO, 2007).

Há algum tempo realizamos um exercício investigativo com crianças no contexto de escolas públicas da periferia urbana e área rural, em situação específica de pesquisa, acompanhando acadêmicas em formação inicial e/ou professoras em formação continuada cumprindo estágios curriculares. Nesse sentido, intensificamos o diálogo que a Pedagogia tem feito com outros campos do conhecimento, entre os quais os novos Estudos da Criança, mais particularmente a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança. Para tanto, tomamos de empréstimo algumas ferramentas metodológicas e conceituais para melhor entender a infância, suas experiências, suas culturas, aprofundando conhecimentos e rompendo com as representações generalizantes e universalistas pautadas em uma racionalidade que pouco reconhece as crianças como atores sociais e a infância como grupo social.

O exercício de pesquisa com viés cultural, observando, escutando e registrando aspectos das culturas infantis ou juvenis, tem ênfase no modo como vivem e sentem diferentes experiências no espaço escolar ou em espaços da comunidade. Temos assistido uma reconceitualização da infância na contemporaneidade, contribuindo para o reconhecimento das vantagens sociais, culturais e pedagógicas da participação das crianças em seus processos de aprendizagens (TOMÁS, 2007), recusando a ideia de negatividade e promovendo a ideia de alteridade. Quem é esse outro infantil para as professoras? Como se relacionam cotidianamente?

A proposta com as acadêmicas é um exercício de pesquisa com viés etnográfico. Após leituras de estudos realizados nas últimas décadas e que apontam para a fecundidade da perspectiva etnográfica, para uma compreensão mais abrangente dos problemas que afetam a escola brasileira nos dias de hoje, buscamos sensibilizar a compreensão das culturas infantis e juvenis marcadas pelaculturalocal, midiática eescolar, problematizando a diversidade das práticas socioculturais presentes hoje nas escolas. Como mediação e ferramentas a serem utilizadas, propomos pesquisa bibliográfica, leituras individuais, debates realizados na sala de aula, vídeos, *slides*, diário de campo, produção de artigocientífico e do projeto de pesquisa.

A leitura dos textos indicados e/ou encaminhados diz respeito ao tema escolhido e trata de pesquisas no campo educacional sobre as quais devem realizar

registros e anotações. A partir daí se faz um projeto. Cada acadêmico(a) define os sujeitos de sua pesquisa, a temática, os referenciais teóricos, a opção metodológica com base na observação participante/pesquisa etnográfica e suas respectivas ferramentas metodológicas para gerar dados, com o cuidado de adequar o uso conforme a faixa etária. Após definir o projeto, é realizado o exercício de pesquisa, com a utilização de um diário (caderno) de campo, fazendo registros de suas observações, dúvidas e leituras. Como resultado, propomos a escrita de um artigo com análise dos dados discutidos num seminário de socialização dos trabalhos de pesquisa com o conjunto da turma.

Tomamos emprestadas as ferramentas da Antropologia, com o cuidado devido, pois não somos antropólogas. Um exercício apenas com viés cultural, quando usamos um dos recursos básicos da Antropologia presente no texto que utilizamos para elaboração do projeto. Trata-se do texto de Roberto Cardoso de Oliveira, *O trabalho do Antropólogo: olhar, ver e escrever,* a partir do qual tomamos cuidadosamente os conceitos trabalhados na disciplina: "trato aqui de questionar algumas daquelas que poderiam chamar as principais 'faculdades do entendimento' sociocultural que, acredito, sejam inerentes ao modo de conhecer das ciências sociais" (OLIVEIRA, 1997, p. 17). O antropólogo afirma que são

> Três maneiras – melhor diria, três etapas – de apreensão dos fenômenos sociais, tematizando-as – o que significa dizer questionando-as – como algo merecedor de nossa reflexão no exercício da pesquisa e da produção do conhecimento. Tentarei mostrar como o *olhar,* o *ouvir* e o *escrever* podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia e em um segundo momento – marcado por nossas ciências sociais –, essas "faculdades" ou melhor dizendo, esses *atos cognitivos* delas decorrentes assumem um sentido todo particular , de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber (p. 17).

Outro exercício que consideramos relevante como exemplo se refere às crianças tanto da periferia urbana quanto do meio rural. As acadêmicas seguem o mesmo exercício, com a vantagem de a maioria escolher esse tipo de investigação, pois, como é curso que forma professores/as de Educação Infantil e Anos Iniciais, fazem a sua opção por trabalharem com crianças. São, portanto, as crianças a nossa centralidade e, para elas, deve-se voltar a formação inicial.

O documentário *Só dez por cento é mentira*, *a desbiografia oficial de Manoel de Barros,*[130] nos convida a viajar pelo mundo imaginário da criança. Estudos revelam que o imaginário social fala mediante várias linguagens – filosófica, religiosa, política, cultural, pedagógica e arquitetônica (EIZIRIK; FERREIRA, 1994, p. 10). Por isso, acreditamos que estar na escola com as crianças e investigar nesse campo do imaginário, seja uma produtiva possibilidade de adentrar por essas linguagens e, o mais importante, possibilitar espaços de fala, instituindo novos sentidos. Na escola da infância uma rede de sentidos poderá ser tecida e

130 Filme dirigido por Pedro Cézar. Brasil, 2009.

espaços narrativos poderiam potencializar “o diálogo que se mantém na sombra, como “indizível” (HENRIQUES, 2006, p. 60).

Depois de assistir o documentário *Crianças invisíveis*,[131] por exemplo, discutimos cada uma das situações trazidas pelos sete diretores em lugares diferentes, chegando à conclusão que são muitos e diferentes os modos de a criança viver a sua infância. Grande debate se instala aí; situações diferenciadas aparecem em cada uma das obras que compõem o filme, pois trata-se deum texto bastaste significativo.

Fizemos, também, a leitura do livro de Clarice Cohn (2005), *Antropologia da Criança,* que chama a atenção para a década de 60, quando a Antropologia revisa o conceito de cultura, deixando claro que um sistema simbólico é acionado pelos atores sociais para dar sentido a suas experiências, pois a cultura não estaria nos artefatos tampouco nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que lhes dão sentido. Do campo antropológico incide outro entendimento da cultura, como também o aprofundamento da dimensão cultural da infância.

> E está aí a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas (COHN, 2005, p. 9).

Em consonância com a autora e fazendo relações com o propósito deste texto, podemos asseverar que a criança em processo de escolarização inicial é capaz de dizer sua palavra, interrogar, agir, interagir, observar, questionar, construir relações, elaborar hipóteses, socializar-se, construir conhecimentos e, principalmente, significar sua aprendizagem da leitura e da escrita de forma relacional.

Percebemos que as escolas, historicamente, são instituições organizadas por adultos para receber as crianças, havendo pouco lugar no cotidiano para a participação infantil, ou seja, as práticas sociais e pedagógicas de escuta de vozes infantis são restritas, como também há reduzido emprego de outras linguagens. Predomina a linguagem oral por parte dos adultos e a cultura infantil. Por se utilizar de múltiplas linguagens, algumas vezes acaba sendo invisibilizada e/ou silenciada na escola, apesar de ela estar presente nos objetivos, metas, programas e documentos oficiais. Não estamos a defender que as crianças decidam sozinhas sobre o andamento da escola, das aulas, porém argumentamos em favor da ideia de respeito ao ser criança, da defesa de seus direitos nas escolas, bem como do protagonismo infantil nos processos escolares. O lugar da criança comoterritório da infância ainda está por ser construído na escola, e somente o será com a participação de todas as partes interessadas, inclusive dos alunos/as (WESCHENFELDER; BELTER, 2011).

Acompanhamos o debate sobre um novo paradigma de participação cidadã das crianças e confirmamosa contribuição na reflexão sobre outras possibilidades de aprendizagem na escolarização inicial, conforme Catarina Tomás (2007), que defende a proposição de que a “criança tem e pode expressar diferentes

131 Documentário dirigido porRidley Scott, John Woo, Jordan Scott. França e Itália, 2005.

concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos" (p. 48) também no que se refere a aspectos específicos de sua aprendizagem. A autora ressalta que existem muitas concepções e experiências no mundo da participação e alerta para o caráter ilusório de algumas práticas, nas quais a ação das crianças poderia ser tomada, num primeiro nível, como partilha de poderes entre adultos e crianças, e/ou, num segundo plano, com a introdução de métodos e técnicasque permitam às crianças conviver na esteira da tradição da democracia. A pesquisadora também considera a participação das crianças na formulação de regras, direitos e deveres, e, por fim, o condicionamento mais efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de sua participação (p. 48).

São os Estudos da Criança que contribuem para os processos de aprendizagem das crianças na escolarização inicial. Confirmamos ser imprescindível considerar o protagonismo infantil em seus processos de socialização e de aprendizagem. Os dados gerados revelaram que, para as crianças, o mais importante na rotina escolar não são os conteúdos, mas os processos de socialização. Talvez isso explique o porquê de os amigos e de *o brincar* em momentos de lazer, como o recreio, e em outros espaços, como as aulas de Educação Física e passeios, serem tão significativos para os sujeitos da pesquisa, pois evidenciam, por meio das múltiplas linguagens, o modo como poderiam participar na construção de um novo espaço escolar, mais lúdico, no qual, como criança, teriam mais voz e vez. Isto é o que o novo campo de Estudos da Criança nos propõe. Por isso, precisamos, enquanto pesquisadores, levar o exercício da pesquisa para dentro dos cursos de formação inicial.

As pesquisas realizadas pelas acadêmicas e as mestrandas permitem constatar que no cotidiano da escola, desde a Educação Infantil, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita tomam a maior parte do tempo nas atividades propostas, sendo, na maioria das vezes, predominantes as atividades mecânicas, sobrando pouco tempo para outras linguagens. Observamos o quanto as crianças reclamam, por exemplo, da cópia e de certos "ditados", pois é significativa a utilização da linguagem oral para a professora expor, explicar e transmitir conhecimentos, e a linguagem escrita para a turma responder, relatar, enfim, para copiar e reproduzir os exercícios. Mudaram muitas práticas, mas continuam a exigir que mudemos as nossas concepções. Muitas vezes as crianças manifestaram o desejo de cantar, dançar, brincar, estar no pátio, ler bons e belos livros, como também de realizar outros tipos de atividades mais significativas para elas.

Constatamos que as relações cotidianas nas instituições escolares trazem diferentes experiências e expectativas por parte de seus sujeitos, das crianças em especial, pois, por intermédio das várias linguagensesperanças e desejos diversos vão sendo expressos.

As crianças – sujeitos da pesquisa – ressaltam a pracinha e espaços livres como cenários importantes no espaço escolar, sendo por elas transformados em "seu lugar" paraconversas, brincadeiras e refúgio, longe do controle dos adultos. Percebemos tratar-se de um "território de crianças", ou seja, um "lugar" construído por intermédio das interações afetivas, impregnadas de valores, sentimentos e simbolismos que os adultos ainda estão aprendendo a conhecer (COELHO, 2007).

As pesquisas permitem observar que os espaços de socialização das crianças podem nos fornecer pistas para melhor entender as aprendizagens infantis, pois os recreios e os espaços/tempos nos quais elas têm mais liberdade para brincar, são pistas e indícios para reflexão. São lugares de interações afetivas das crianças e, por isso, são tão carregados de sentidos e valores, pois são os principais lugares nos quais a cultura infantil é produzida, mas, mesmo assim, pouco negociada com os adultos da escola. Em nossas práticas de pesquisa e docência somos, muitas vezes, surpreendidos como adultos ensinantes que pouco consideram a cultura infantil como elemento importante na negociação com outras culturas na escola, ou seja, arriscamos afirmar o quanto a cultura escolar ainda é monocultural; constatação válida também para os cursos de formação docente em âmbito de terceiro grau.

Pelas pesquisas realizadas contatamos que as falas das crianças nos ajudam a compreender as culturas infantis, locais e globais em interação no contexto da cultura escolar. Os sociólogos da infância, como Manuel J. Sarmento, Natalia Soares Fernandes e Catarina Tomás, auxiliam no entendimento da concepção de outro conceito de socialização das crianças, assumindo a "alteridade" da infância enquanto categoria geracional.

> A efetiva construção do direito de participação da criança em contextos de vida coletivos, como a escola, exige o inexorável reconhecimento pela instituição, das suas capacidades e competências sociais. Implica não só a escuta da criança pela instituição, mas sobretudo o acolhimento, na prática, daquilo que ela 'diz'. Isso significa na possibilidade de outra lógica de vida na escola, pois necessita que seja ultrapassando o entendimento desta ação "apenas como um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes" (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2006).

Por isso, é importante prestar atenção ao processo de construção de como as crianças se inserem nos espaços, de modo muito especial no espaço escolar.

> As culturas das crianças são "um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares" (Corsaro; Éder, 1990 apud Sarmento, 2005, p. 373). Estas actividades e formas culturais não nascem 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 (SARMENTO, 2005, p. 373).

.

É nos novos Estudos da Criança que vamos encontrar sustentação conforme nos ensina Manuel J Sarmento, sociólogo da infância numa publicação conjunta Brasil e Portugal:

> A ruptura com uma concepção biologista, teleológica e universalista do desenvolvimento infantil colocou a sociologia da infância na rota de um pensamento questionador da construção social da infância, isto é, da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto

> categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de concetualizações, interpretações do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas (SARMENTO, 2015, p, 19).

APENAS PARA COMEÇAR A PENSAR...

Como futuras professoras, as acadêmicas exercitama pesquisa com a escuta das vozes infantis, e, assim, começam a pensar sobre a democratização dos espaços onde mulheres, homens, jovens e crianças vivem o cotidiano escolar, para que suas vozes sejam ouvidas e sua participação incluída nas decisões pedagógicas. Sendo assim, faz-se o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais com experiências e culturas próprias, mesmo que imersas num contexto mais amplo. São vozes infantis presentes no cotidiano escolar.

Afinal, conhecer mais sobre o mundo infantil ou a cultura da infância, além de ser instigante, é uma necessidade pedagógica para a escola e também para os cursos de formação docente. As contribuições mencionadas são produtivas, tornam-se referenciais balizadores de uma nova forma de ver e compreender as crianças, o que nos permite, na condição de pedagogos da escolarização inicial, o descentramento da visão adulta sobre as crianças e o exercício de um novo olhar partindo da escuta de suas vozes.

Relativizar as relações de poder na escola torna-se cada vez mais urgente numa perspectiva da ação intercultural, na qual o intercâmbio se constrói entre pessoas – adultos e crianças. Nesse sentido, a escuta de vozes e o estudo de narrativas educativas, tanto de alunos quanto de professores(as), possibilitariam mostrar como os sujeitos interiorizam os vários elementos culturais de que se apropriam, ou que produzem, criando identificações nos seus grupos de pertença.

Espaços narrativos possibilitariam ações dialógicas e interculturais nas escolas e nos cursos de formação como lócus privilegiado do contexto formativo nas dimensões política, pedagógica, epistêmica, relacional, ética e estética.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus,1995.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectivapara a etnografiaed*ucacional. In:* **RevistaPerspectiva,Dossiê Educação, Ensino e Formação de Professores***,*Florianópolis. Ed. da Universidade de Santa Catarina,Centro de Ciências da Educação, v. 255, n.2, jul./dez.2007.

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interaçõescom o meio. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível***.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Martins José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EIZIRIK, Marisa F.; FERREIRA, Nilda Teves. Educação e imaginário social: revendo a escola. In: **Em Aberto***,* Brasília, ano 14, n. 61, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas***.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos Cedes**, Cedes, Unicamp, n. 43, ano XVIII. p. 8-25, dez.1997.

_____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. In: **Pro-Posições***,* v. 19, n. 3, p. 57, set./dez. 2008.

HENRIQUES, Eda. O imaginário e a formação do professor. In:AZEVEDO, Nyrma (Org.). **Imaginário e educação***.* Campinas, SP:Alínea, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí:Ed. Unijuí, 1992.

SARMENTO, Manoel. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância***:* educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manoel. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015a.

SARMENTO, Manoel. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos das crianças. ARAÚJO, Vania C. (org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015b.

SOARES, Natália. F.; SARMENTO, Manoel. J.; TOMÁS, Catarina. Participação

social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Summus Editorial, 2006, 141-159.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação, Infância e Sociedade***,* Ijuí: Ed. Unijuí, v. 1, n. 1, p. 45-68, jul./dez. 2007.

VIEIRA, Ricardo. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In: ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Vozes da educação**:memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: DP et Alli;Rio de Janeiro: Fapergs, 2008.

WESCHENFELDER, Noeli V.; BELTER, Luciléia. “Elas” estão no Ensino Fundamental: espaços/territórios das culturas infantis. In:CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica, reflexãoe prática**.Ijuí. Ed.Unijuí, 2011.

ALTERIDADE NA INFÂNCIA: A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO EU E DO OUTRO

Romilda Cândido Araújo Mendes
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
rocandi1973@hotmail.com

Patrícia Marciano Costa de Almeida
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Hilda Maria de Alvarenga
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

> A porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a acção das crianças e as "culturas da infância" (SARMENTO, 2005 p. 373)

O presente trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), intitulada *"o que as crianças pensam sobre o mundo?"*. Este projeto foi financiado pelo CNPQ e teve as crianças como sujeitos da pesquisa e suas compreensões sobre o mundo como objetos de estudo. Portanto, situou tanto seus sujeitos quanto seus objetos, nas esferas da história e da cultura humana. A investigação do projeto partiu dos princípios, ideias e valores da sociedade que têm norteado as compreensões das crianças sobre a cultura, as relações humanas e a produção do conhecimento científico. Os objetivos do projeto foram: conhecer a criança contemporânea a partir daquilo que expressa seus modos de viver e se posicionar no mundo; contribuir para a construção de políticas e práticas educativas que tenham como ponto de partida os interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; constituir redes de estudos e pesquisas que qualifiquem os profissionais que trabalham com as temáticas da criança e da infância em diferentes contextos educativos, sejam eles escolares e não escolares.

O Projeto Guarda-chuva teve por premissa situar tanto o objeto quanto o sujeito desta pesquisa no plano da história, da cultura e da subjetividade humana, fundamentando-se na perspectiva dialética como possibilidade de perceber a essência do real: o concreto pensado, por meio dos nexos, das contradições e das tensões que se expressam nas categorias fundantes desta pesquisa: as crianças, seus sentidos e significados sobre o mundo físico e social.

Para empreender a pesquisa apresentada e atender aos recortes estabelecidos pelo GEPCEI, os temas foram agrupados em diferentes linhas de investigação, por profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, primando por uma abordagem interdisciplinar de investigação. No caso da pesquisa aqui referida, realizada por profissionais da pedagogia, o recorte estabelecido foi o eixo *escola*, a partir da investigação deste espaço e seus diferentes

sujeitos. Para tanto, elencou-se as seguintes categorias: o que é ser criança; ser criança na escola; o papel e o lugar da família; o papel e o lugar da professora; e o lugar dos meninos e meninas na escola.

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública na região leste do município de Goiânia. Esta escola atende duas (02) turmas de Educação Infantil e seis (06) turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no turno matutino e no vespertino são quatro (04) turmas de Educação Infantil e quatro (04) turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O espaço físico da instituição é composto por salas de aula, salas da direção, coordenação, sala de leitura, cozinha, banheiros, parquinho, quadra sem cobertura, espaço com uma tenda e pátio arborizado. Todos esses locais foram considerados na pesquisa como integrantes do espaço utilizado pelas crianças na escola.

A pesquisa realizou-se na turma de Educação Infantil de cinco anos de idade, do turno matutino, na qual tinham vinte e cinco (25) crianças matriculadas. Foi realizada uma reunião com as famílias para apresentação da pesquisa e assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e autorização do uso de imagens das crianças. Esse momento destacou-se pelo interesse dos familiares das crianças pelos resultados da pesquisa e acesso aos materiais produzidos pelo grupo, o que demonstrou a compreensão da importância da presença das pesquisadoras na escola e o que isso pode trazer de benefícios aos seus filhos. Na perspectiva da *Sociologia da Infância,* que considera as crianças sujeitos sociais, as pesquisadoras explicaram aos familiares que mesmo eles autorizando a participação das crianças, estas só participariam se também consentissem, pois dessa forma a pesquisa cumpriria com o objetivo de ouvi-las e respeitá-las como sujeitos principais do processo.

Nos encontros com as crianças, sujeitos da pesquisa, ficou elucidada a importância de considerar as diferentes infâncias como categoria social, reafirmando nosso posicionamento e a demarcação desse referencial teórico para a realização da pesquisa. As respostas foram dadas por meio dos desenhos, das rodas de conversa, da bricolagem e da fotografia. Estes procedimentos metodológicos possibilitaram que elas exercessem a sua voz e vez, afirmando o que pensam sobre este espaço.

O referencial teórico utilizado na pesquisa a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância considera a criança sujeito histórico, cultural, centro do processo, ator social que produz cultura e por ela é produzida nas relações sociais que estabelece com seus pares, crianças e adultos. Segundo Sarmento (2005)

> a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2005 p. 371)

Dessa forma, reafirma-se nesta pesquisa a compreensão de que as crianças

são as protagonistas de seus processos educativos e na pesquisa se posicionaram de diferentes maneiras, expressando o que pensam sobre a escola. Assim, conhecer a escola do ponto de vista das crianças e das relações entre si é uma necessidade. Para Suzanne Mollo:

> as relações sociais entre crianças, de que ninguém negaria a importância, são de fato maltratadas na escola que provavelmente é para a criança a única instituição permitindo a aprendizagem da vida entre pares [...] quem poderia responder a essas perguntas simples: como a criança vê a escola? Como ela se percebe? (MARTINS FILHO, 2011, p. 64).

As interações sociais entre as crianças nem sempre foram da forma como estão postas hoje nos diferentes ambientes nos quais convivem. Ariès (1973) em sua obra *"A História social da criança e da família"* historiciza, por meio de uma análise iconográfica, o lugar da criança e da infância na antiguidade. Segundo o autor, o sentimento de infância é uma criação da Modernidade. Afirma que as crianças conviviam em meio aos adultos e por ali mesmo eram educadas, como adultos em miniatura, vestindo roupas semelhantes às dos adultos, vivenciando o trabalho deles e nessas interações estabelecendo suas percepções sobre o mundo:

> em primeiro lugar, a génese do(s) "sentimento(s) da infância" (Ariès, 1973), desenvolveu uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos, que é decisiva para essa construção histórica, com um contínuo, dinâmico e distinto (em face da Antiguidade) processo de desenvolvimento desde o dealbar da modernidade. (SARMENTO, 2005 p. 367)

O espaço da escola, criado com o objetivo de salvar as crianças das impurezas do mundo, desde sempre representou para elas um lugar de "aprender" aquilo que não se faz fora desse local. Portanto, quando as crianças demonstraram, por meio de suas falas, que a escola é o lugar de aprender, elas deixaram demarcado seu processo de consciência construído por meio de sua inserção na história social e as influências adultas em seus discursos.

As crianças, quando consideradas como atores sociais, conseguem conceituar e esclarecer o que pensam sobre a escola. Disseram que esse espaço é o local para aprender o conhecimento sistematizado, "as vogais, calendário, nome, cabeçalho...". Uma das crianças pesquisadas pronunciou sobre essa questão da seguinte forma: "pra aprender... pra aprender os meses do ano", e outra criança reforça que a escola serve para "aprender a ler". Estes foram alguns dos elementos que elas pensam ser esse conhecimento sistematizado.

Embora esse espaço seja legítimo para a aprendizagem, as crianças ainda subvertem o sistema, afirmando a garantia das brincadeiras e da imaginação na escola, sonhando com "um recreio que durasse até depois de bater o sinal[132]", ou expressando-se por meio de uma *self* que tinha como fundo o parquinho, lugar preferido para brincar.

132 Contribuições de uma criança durante sua participação na roda de conversa ao responder o que mudaria na escola.

Perguntamos às crianças, no momento da roda de conversa, para que servia essa escola e uma delas afirmou com veemência: “pra brincar no parquinho, com brinquedos no parquinho e é só isso”. Essa expressividade da criança quando responde à pergunta da pesquisadora de forma objetiva e pontual deflagra que a brincadeira e as interações são os eixos principais na Educação Infantil, conforme afirma as DCNEI[133], possibilitando às crianças o reconhecimento de si e do outro por meio dessas.

Desse modo, a realização da pesquisa a partir da participação direta das crianças se pautou no comprometimento, na insistência de se colocar em atitude de escuta constante e na defesa da importância da alteridade na infância. De acordo com Larrosa (2002), a alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. Para o autor, reconhecer as crianças como “Outros de nossos saberes,” como sujeitos que se expressam de maneira criativa e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam os acontecimentos com seus próprios modos, as colocam em uma relação de igualdade com os adultos, assim: “pode se compreender alteridade como um princípio fundamental, em que nós estabelecemos relações sociais de interação e dependência com o outro, de maneira que o nosso existir individual se constitua pela presença e na relação com o outro”. (ALVARENGA, 2016 p. 78)

Portanto, considerar as infâncias em todas as suas especificidades possibilitou uma escuta mais aproximada do que elas pensam sobre a escola, pois ao nos colocarmos em atitude de escuta constante, compreendemos que:

> a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência. (SARMENTO, 2005 p. 372)

Nesse sentido, as crianças, atores sociais, em uma relação direta de constituição de identidade, que se dá a partir das relações de seres diferentes constituídos também por suas particularidades identitárias, são marcadas pelas contingências dos encontros e tem assim seu caráter temporário e fluido, conferenciando com a perspectiva de Hall:

> utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são pois, ponto de apego temporário. (HALL, 2000a: 111).

133 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

Ao se considerar o que as crianças pensam sobre a escola, as tomamos em suas especificidades, em seus modos, nas singelezas, singularidades, nos seus posicionamentos e, sobretudo em seus processos históricos, conforme postulou o autor.

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significados e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2000b:13).

A partir do exposto pode-se pensar que a alteridade na infância também é atravessada pela constituição da identidade que vai se afigurando nas relações entre as crianças. Ao serem questionadas na pesquisa, sobre o que mais gostam de fazer na escola, algumas crianças, reiterando a fala umas das outras, disseram ter aprendido "a brincar e ajudar o amigo". A capacidade de cuidar do amigo, da amiga, reafirma a importância de se colocar no lugar do outro no intuito de tomar para si o sentimento ou estado do outro sendo ela mesma.

Desse modo, a instituição de Educação Infantil se configura como um espaço de expressão e materialização das identidades dos diferentes sujeitos, que se constituem e são constituídos continuamente. Comparecem neste contexto as relações de poder e as questões de gênero com arranjos sociais aportados no que foi constituído socialmente.

As pesquisadoras, com a finalidade de certificar a representação que uma das crianças fez desenhando uma piscina de meninas e meninos, mediaram a reflexão sobre a questão de gênero presente no seu desenho, como descrito abaixo:

> C – Professora, professora eu tô desenhando uma piscina, uma piscina de menina e de menino.
> P- A piscina de menino e de menina tem que ser separada?
> C- Não! Pode ser de ladinho mesmo (fazendo gestos).

Embora a criança tenha respondido à pergunta da pesquisadora, demonstrando uma tentativa de agradá-la, houve a reafirmação da separação de gênero ao demonstrar gestualmente que meninas e meninos estão de ladinho, porém separadas.

Encontramos essa ideologia de gênero presente na constituição social dessas e de outras crianças que diariamente convivem com o preconceito, com a divisão do trabalho e a relação hierárquica.

A constatação da segregação entre meninos e meninas nos remete à importância de trabalhar cotidianamente uma educação de gênero com as crianças desde pequenas para romper com o preconceito e os equívocos, haja vista que a escola é o espaço privilegiado para discussão de questões polêmicas como essa e romper o silêncio de um preconceito velado.

A relação de gênero é uma das constituintes das interações entre as crianças, pois estas como sujeitos sociais externalizam também na escola o que está presente nos contextos em que estão inseridas e que as constitui.

Nos desenhos das crianças percebe-se essa relação de gênero demarcada, pois alguns meninos desenharam o espaço da quadra como sendo espaço legítimo dos meninos jogarem futebol e carrinhos, elementos que não apareceram nos desenhos das meninas.



Figura 1 – Desenho feito por meninos de brincadeira de bola e carrinho na quadra.



Figura 2 – Desenho feito por meninos de brincadeira de bola e carrinho na quadra.

Segundo Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p. 87) [...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. E nas falas, nas produções das crianças participantes da pesquisa, a relação de gênero ficou evidenciada a partir das representações sociais. De acordo com os estudos de Daniela Finco (2003),

> homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (FINCO, 2015 p.49).

As postulações da autora foram observadas no cotidiano da instituição em que se realizou a pesquisa. Além disso, percebeu-se outros elementos que cristalizam essa divisão por gênero, como no caso de separação dos espaços em filas de meninos e meninas, grupos de brincadeiras, caixas de brinquedos nomeados por gênero e outras tantas formas de organização dos tempos e espaços que aparentemente demonstram ingenuidade no assunto, mas dotados de preconceitos arraigados socialmente.

A criança contemporânea, embora esteja dentro de uma sociedade preconceituosa, busca subverter o sistema quando reafirma seus desejos de participação nos diferentes contextos e situações que lhe são favoráveis. Sendo assim, foram encontradas nas instituições meninas jogando futebol, meninos brincando de casinha, desfrutando de todos os espaços e vivendo suas infâncias, como considera Finco:

> ao encontrarem espaço para a transgressão, meninas e meninos vão além dos limites do que é predeterminado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e buscam outros sentidos, ressignificando a cultura na qual estão inseridos e demonstrando formas variadas e originais de relacionamento. Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas, criam novas formas de relações, transgridem. A positividade das transgressões traduz se no modo como resistem aos padrões preestabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam maneiras criativas de brincar. (FINCO, 2015 p.51).

Acredita-se que a possibilidade de transgressão é criada pelas crianças, contudo, é necessário que os adultos compreendam a importância de romper com padrões socialmente impostos, assegurando a elas a oportunidade de vivenciar as novas relações. Sobretudo, deve-lhes proporcionar brincadeiras que possam elaborar e ressignificar os papeis sociais pois, de acordo com as postulações de Daniela Finco:

> as brincadeiras das crianças, o seu faz de conta e suas fantasias mostram o papel ativo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de gênero. O brincar é uma forma de vivenciar o mundo e, por isso, traz um sentido que será diferente para cada um, independentemente se é uma menina ou se é um menino. Meninos e meninas que, apesar de toda essa pressão exercida pelos estereótipos dos brinquedos, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras. (FINCO, 2015 p.51).

Dessa forma é possível construir uma relação de igualdade entre os sujeitos, independente de gênero e desvinculada a questões polêmicas como as de orien-

tação sexual. E na instituição educacional os adultos em suas diferentes funções podem contribuir ou não para o processo de constituição dos sujeitos, no caso das crianças.

Outra proposta feita às crianças durante a pesquisa foi que representassem por meio de desenhos e fotografias a “Escola dos seus sonhos”, com tudo que gostariam que tivesse nela, inclusive que registrassem quem trabalha nesse espaço.

As professoras apareceram referidas ao lúdico, reafirmando a importância do brincar como estabelecimento de vínculo, cumplicidade, interações entre os diferentes sujeitos e também relacionadas a quem pode favorecer esses momentos que elas tanto ensejam, como afirmou uma das crianças: “Eu gosto de jogar futebol. A professora Teresinha brinca com nós”.

Em outros momentos a professora das crianças participantes da pesquisa apareceu em registros fotográficos como referência à alguém com quem se tem vínculos afetivos importantes a ponto de dizerem que “não queriam se desgrudar dela”, conforme mostra o registro abaixo:



Figura 3 – Self realizada por uma das crianças com a presença da professora.

A relação expressa entre as crianças e a professora revela alguns pressupostos da Pedagogia da Infância, compreendida como “espaço-tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade, de cooperação e de conflito entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais” (De ANGELO, 2011, p. 57). O papel do profissional da Educação Infantil é ser um dos sujeitos com os quais a criança se relaciona, contribuindo para a constituição da alteridade de todos os envolvidos no processo.

Os demais adultos que fazem parte do cotidiano escolar não apareceram nos registros das crianças, apesar deles também marcarem as relações entre elas, pois dividem o mesmo espaço e tempo.

A família aparece na fala das crianças como “aquela que ajuda e que trabalha na escola”. Na compreensão delas, esta pode ajudar a resolver as questões

da escola. As falas das crianças apontam para uma presença mais que afetiva. Apontam para uma dimensão de “colaboração”. No imaginário delas, os pais são fortes e capazes o suficientemente para melhorar o lugar onde elas passam o tempo da vida, o que demonstram as falas a seguir:

> P - O que vai ter na escola dos seus sonhos?
> C1 – Meus pais. Eu quero que a minha mãe trabalha aqui.
> C2– O papai.
> P – Nos seus sonhos, o papai estuda nessa escola?
> A resposta de C2 é inaudível no vídeo, mas a resposta registrada pela pesquisadora é que o pai cuida dele na escola.

As respostas das crianças materializam aquilo que está na LDB 9394/96 quando estabelece como função da Educação Infantil educar e cuidar das crianças complementando a ação da família. O que se torna um desafio para a educação, pois o que vemos historicamente é um distanciamento entre instituição educacional e instituição familiar, haja vista a ideia de submissão da família em relação à escola, aparentemente sem condições de contribuir com o processo de ensino aprendizagem das crianças. Rosemberg (1994) demarca esse processo histórico quando afirma:

> em pesquisa sobre os programas de creches mantidos durante os governos militares no Brasil, demonstrou serem eles tributários da concepção ideológica da época, ou seja, orientados para a educação da população mais pauperizada, tendo em vista sua submissão e não sua emancipação, o que dificultava a gestão participativa das famílias. Desse período até os dias de hoje, muito já se fez em prol da efetiva participação da população em tais ambientes institucionais, mas sabemos também que estamos longe de entender o exercício de participação na perspectiva de uma gestão coletiva”. (ROSEMBERG, 1994, p. 134)

As crianças parecem entender o quanto a participação de suas famílias poderia contribuir para ampliar suas percepções do mundo e dos conhecimentos sistematizados, pois em seus registros apresentam o desejo de tê-las tão próximas que deveriam trabalhar na escola. Parecem compreender as contribuições que uma articulação entre família e instituição favorece, enquanto que para a última existe ainda resistência da partilha da educação das crianças, porque se veem como educadores do conhecimento sistematizado, que teoricamente as famílias não possuem:

> as crianças conhecem as características dos contextos educativos. Percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papeis de adulto. Revelam, também, que tem uma grande competência para comunicar sobre o quotidiano que vivem. O desafio é as ouvir no que tem para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.70)

Logo, a escola tem o desafio de articular e ampliar as relações estabelecidas dentro e fora do espaço institucional, pois aí reside a riqueza do processo educativo das crianças pequenas, sujeitos ativos do processo, cidadãos participativos que tem voz e vez em questões relevantes sobre sua formação, garantindo o direito a elas de atuarem efetivamente sobre a escola que frequentam.

A realização da pesquisa com o objetivo de conhecer o que as crianças pensam sobre a escola possibilitou reafirmar a opção metodológica em ouvi-las, em tomá-las como sujeitos ativos desse processo, pois elas foram capazes de oferecer elementos que contribuíram e contribuirão com as reflexões no campo teórico-prático da Educação Infantil, tendo em vista que a infância da qual se fala não pode ser compreendida como abstração, e sim como um tempo da vida que por um conjunto de fatores se articula com a sociedade, incluindo a família, a instituição educativa, entre outros que colaboram para que haja determinados modos de pensar e viver a infância. Suas inventividades ao ensinar a curvar o corpo e baixar os ouvidos e aguçarem a capacidade de sensibilizar com o que tem a dizer se constituíram em momentos de cumplicidades e constituição das alteridades também das pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB – **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996

FINCO. Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil In: ***Revista Múltiplas Leituras***, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan. jun. 2010

_____. **Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira** Studi sullaformazione, 1-2015, pag. 47-57. ISSN 2036-6981 (online) © Firenze University Press.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **A Escola Vista pelas Crianças**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. As Identidades de educadoras de crianças pequenas: caminhos plurais. In: **Educação & linguagem**, São Paulo, 2006.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil** 2.a. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 55-64.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) **Imagens do Outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

MARTINS FILHO, Altino José. PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Entender o Outro (...). Exige mais, quando o outro é uma criança: Reflexões em torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto; CERISARA, Ana. Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa, 2004, p. 9-34.

PLACER, Fernando González. Identidade, diferença e indiferença: o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) **Imagens do Outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.135-151.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago, 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins: **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese de Doutorado, Goiânia FE/UFG 2011.

TOMÁS, C. **Há muitos mundos no mundo…Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil**. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga, 2007.

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NO BRASIL.

Aldbarã Lima Silva
UNEB
aldbara.limas@gmail.com

Heldina Pereira Pinto Fagundes
UNEB

INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação em direitos humanos no contexto do currículo e da formação de professores da educação infantil, ainda não alcançaram a dimensão a que se propõem. Mesmo que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos tenham sido implantadas em maio de 2012, após diversos outros documentos normativos, as repercussões são pífias, não produzindo grandes impactos, conforme desejado pelos estudiosos e ativistas da área.

Mesmo assim, a temática ainda nos motiva à realização de estudos[134] e pesquisas. A partir da realização de estágios extracurriculares, tanto em colégios estaduais quanto municipais – creches, escolas – e Organizações Não-Governamentais (ONGS), públicas e privadas, percebemos que nem sempre se cumprem com o verdadeiro dever que a Educação Infantil pede.

Muitos profissionais até estudam sobre os direitos da criança, mas diante das demandas do cotidiano escolar, a questão aqui discutida acaba ficando de lado, pelo menos na perspectiva da intencionalidade que o ato pedagógico exige. A Educação Infantil é o inicio do processo educacional nas escolas momento em que o sujeito inicia sua formação escolar para a convivência na sociedade, conhecendo valores e crenças, entre outras coisas, tornando essa etapa prioritária. É um momento profícuo para abordar a educação em direitos humanos (EDH), sendo fundamental para o desenvolvimento desses sujeitos, mas muitos profissionais, muitas vezes, ainda aparentam descaso no trato dessa temática.

Além disso, em relação ao currículo, muitas escolas constroem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) muito mais no intuito de atender as exigências burocráticas da Secretaria de Educação do que por outra preocupação, sendo que as mesmas não colocam em prática tudo que ali foi prescrito. Geralmente, o documento tem como foco o cuidado com as crianças, filhas de homens e mulheres que precisam trabalhar durante o dia, mas não há realmente o atendimento pleno dos direitos das crianças da educação infantil, em seu sentido pleno.

Visando subsidiar as escolas, muitos documentos normativos de EDH vêm servindo como referência para o estabelecimento de ações voltadas para a garantia da inserção de uma cultura de respeito à igualdade e à dignidade humana

134 Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada com bolsa IC PICIN-UNEB.

desde a educação infantil. Da Constituição de 1988 até as Diretrizes Nacionais da EDH, pode-se afirmar que há avanços nas políticas públicas, mas pouca mudança na práxis pedagógica.

Diante disso, há necessidade de evidenciar alguns esforços que vêm sendo feitos no meio acadêmico para conhecer o que as escolas têm feito sobre o trabalho com essa temática. Para tanto, emerge a seguinte **indagação**: Como têm sido discutidas as interfaces entre educação em direitos humanos, currículo e formação de professores de educação infantil nas pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES?

Essas pesquisas poderão apresentar experiências e descrever ações que permitem conhecer a atual situação desse campo do conhecimento. Com esse propósito definimos como **objetivo geral** compreender o modo como ocorrem as interfaces entre a educação em direitos humanos e a educação infantil, nas pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Biblioteca Capes, identificando conteúdos de educação em direitos humanos (EDH) e o que se discute a respeito das formas como são desenvolvidos na prática pedagógica e sua inserção nos projetos ou propostas pedagógicas, bem como na formação dos professores de educação infantil (de 2006 a 2016).

Os **objetivos específicos** buscam também sintetizar as ações a serem desenvolvidas nesse percurso: 1) descrever, a partir das pesquisas analisadas nas bases de dados pesquisadas, os conteúdos curriculares da educação infantil que dialogam com a temática da educação em direitos humanos; 2) destacar algumas metodologias empregadas por professores da educação infantil para realizar atividades, brincadeiras, jogos, com o objetivo de trabalhar conteúdos da educação em direitos humanos; 3) Identificar nas pesquisas de teses e dissertações, o modo como tem sido feita a inserção da educação em direitos humanos na formação de professores e nas propostas pedagógicas ou curriculares da educação infantil.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, historicamente tem sido negligenciada nas políticas públicas de educação, tanto é que somente a partir da Constituição Federal de 1988 passou a ser incluída no capítulo da educação como primeira etapa da educação básica. Somente dez anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996 (LDB), foi regulamentada, quando as creches deixaram de ser vinculadas à assistência social. Após muito descaso e tentativas de implementação sob a responsabilidade das prefeituras, que não possuíam fontes de financiamento, passou a ser efetivamente garantida às crianças, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), em 2007.

Isso mostra que o direito à educação, que é um direito humano, é recente para as crianças brasileiras. Acreditamos que esse processo é um devenir, no qual é preciso lutar para garantir o acesso desses sujeitos à sua cidadania, uma vez

que o direito “não socorre a quem dorme”, como diz a máxima. Por isso, é importante continuar a produzir conhecimento para que seja possível fundamentar as reivindicações para o fortalecimento desse direito.

2.1 Educação em direitos humanos e educação infantil

A escola é um espaço de todas as crianças, considerando as categorias de raça/etnia, religião, sexo, classe, entre outras. Todas elas têm o direito de não sofrer nenhum tipo discriminação, ou seja, todas as crianças têm direito à escola, à arte e à cultura, etc. Cultivar os Direitos Humanos na Educação Infantil é contribuir para a estruturação de uma sociedade democrática, socialmente justa e solidária.

Assim, é preciso refletir sobre o papel da escola na vida das crianças pequenas, observando se a formação que recebem fundamenta-se em princípios que sustentam a valorização dos direitos humanos. Isto porque, ao chegar ao mundo, a criança se depara inicialmente com a primeira instância de socialização que é a própria família, sua base, seu lugar no mundo, posteriormente irá se relacionar com amigos e vizinhos de bairro, importantes para o convívio com a diferença.

Algumas já serão criadas dentro de algum contexto religioso, além de ter que frequentar a instituição escolar. Esta contribui com a veiculação de práticas e saberes sistematizados, por meio do cuidar e educar, dimensões indissociáveis nesta etapa da educação, respeitando e integrando conhecimento que os mesmos já trazem consigo, ensinando-os sobre a importância da diferença, e o valor desses direitos.

Todavia, muitas instituições e muitos profissionais desconhecem essa temática dos direitos humanos, principalmente voltados para Educação Infantil. Por mais discursos que tenham sido feito sobre a importância dessa formação para a criança pequena, sejam através de livros, artigos, palestras, e congressos que falem dessa temática, tem-se a impressão que tudo o que é discutido permanece distante, sem chegar aos espaços apropriados, sem repercutir entre os profissionais da educação, conforme afirma Monteiro (2014, p.3):

> essa cultura reflete a não valorização da formação em direitos humanos, e o desconhecimento dos direitos e das responsabilidades de cada pessoa diante da sociedade. No campo específico da formação do magistério, os estudos realizados pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos da Costa Rica-IIDH (2013), mostram que a preparação para essa formação com foco nos direitos humanos é irregular, muito teórica e geral, sem que tenha um sentido e significado mais direto e próximo com a vivência e a realidade das pessoas.

Nesse sentido, os direitos humanos abordados para os docentes parecem ser algo que ainda permanecem somente no papel. Ou seja, parecem ser teoria pura, sem um sentido real, algo tão distante que foge da realidade do aluno, da escola, da comunidade, quando, na verdade, trata-se de um conteúdo que emerge da própria realidade, do cotidiano dos sujeitos do processo de escolarização.

Ainda, na perspectiva defendida pela autora acima e coerente com o que abordamos anteriormente, todos os brasileiros têm direito à escola e à cultura, mas muitos são privados deste direito, e porque são privados? O que interfere em sua realidade que permite que as crianças do século atual ainda sejam vistas com sujeitos sem voz? A EDH volta-se para essas questões, podendo dar uma grande contribuição.

> Por isso, observa-se a importância de desenvolver uma Educação em Direitos Humanos que desvele a realidade, possibilitando que as pessoas tomem consciência da sua dignidade, da sua condição de sujeitos de direitos, e do seu papel no direcionamento das decisões no conjunto da sociedade, compreendendo que essa é uma ação política e democrática, no sentido de contribuir para a construção e o fortalecimento da cidadania. (SILVA, 2014 p. 3).

Muitas instituições como a Anistia Internacional e outros organismos internacionais e Organizações Não Governamentais trabalham com a EDH de forma assistemática, baseando-se em diversas experiências, que não englobam e não suprem as demandas enfrentadas pelos sujeitos de direitos, na perspectiva dos objetivos educacionais e das finalidades do sistema educativo, mas que são válidas como ações não formais. Mas, a partir da aprovação das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012), outras exigências foram estabelecidas, fazendo com que as escolas da educação básica e as universidades realizem ajustes necessários, visando sua inserção no currículo e na formação de professores, conforme estabelece o Art. 2º, Parágrafo 2º: “aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais”.

Assim sendo, é preciso trabalhar de modo a aprofundar as diferentes visões sobre a EDH. Acreditamos que a noção de EDH que melhor se articula com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Nacionais, anteriormente mencionadas supera o enfoque neoliberal para assumir um compromisso de solidariedade com grupos marginalizados sociais e os sujeitos oprimidos, no contexto de desigualdades e exploração exarcerbada na sociedade mundializada e local.

A perspectiva que defendemos se apoia nas contribuições de Candau e Sacavino (2010, p. 115).

> Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica convivem com diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas.

Ainda, segundo essa compreensão, no contexto da educação infantil, a EDH deve promover vivências de valores humanos “da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2000, p 1). Portanto, é o momento ideal para iniciar um processo de formação integral, tendo como escopo a construção de uma sociedade democrática e plural.

No Brasil é importante a inserção dos direitos humanos desde cedo, para que as crianças cresçam instrumentalizadas de modo a transitar na sociedade mais ampla, reconhecendo e valorizando conhecimentos e saberes culturalmente e socialmente excluídos, por meios de processos históricos de opressão e colonização. Nesse sentido, os conteúdos da EDH, possivelmente, sejam uma oportunidade para esses sujeitos se situarem em relação a diversas questões que poderiam passar ao largo das práticas pedagógicas e curriculares, que no final das contas estão implicadas na formação de sua identidade e subjetividade.

2.1.1 Documentos referência da educação em direitos humanos

São diversos os documentos nacionais e internacionais que normatizam ou servem de referência para se trabalhar a EDH da educação básica à Universidade. Considerando que os Direitos Humanos são supranacionais, ou seja, os Estados-Nacionais reconhecem e respeitam regras internacionais, como válidas internamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011) são tidas como basilares. Ademais, temos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006), O Plano Nacional de Educação (PNE, 2011) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012), bem como outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação para todos(as) e o respeito à igualdade e à dignidade humana.

Todos esses documentos são fundamentais no processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Ou seja, é necessário buscar esse apoio para que seja possível estabelecer objetivos, conteúdos e práticas curriculares voltadas para os sujeitos aos quais a escola serve.

2.2 Educação em direitos humanos, currículo e a formação de professores da educação infantil

A concepção de currículo que fundamenta nossas reflexões sobre educação infantil se apoia em Sacristán (2000, p.15-16 apud Menezes e Araújo, 2007, p. 2):

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Nesse sentido, também segue a perspectiva do currículo contextualizado defendido pelas autoras acima, quando propõem que este articula "tempo e espaço escolar, estruturado com um repertório para o percurso educativo" (MENEZES E ARAÚJO, 2007, p.2). Esse entendimento de currículo abre espaço para as "narrativas transgressoras", especialmente de sujeitos excluídos das narrativas hegemônicas, "ensinados pelas escolas como saberes universais".

Buscamos a aproximação dessa discussão com a educação infantil porque o currículo está implicado na produção de identidades e subjetividades (SILVA, 1996). Assim é que se pode vislumbrar nesse espaço a oportunidade da inserção de discussões voltadas para a formação de crianças tendo como horizonte a valorização da igualdade e da dignidade humana.

Essa concepção de currículo se aproxima da perspectiva sobre infância discutida por Lustig et al (2013, p.10):

> ao nos referirmos à infância seja mais coerente falarmos em infâncias, no sentido de pluralidade, demonstrando assim a nossa visão de que a infância está relacionada ao contexto ao qual a criança está inserida, pois como vivemos em contextos diferentes, não nos é possível restringirmos a infância a um universo singular.

Essa concepção aproxima-se da nossa compreensão de direitos humanos. Ter como referência as diversas infâncias que habitam um país tão plural como o nosso contribui para que a produção de saberes e conteúdos diversos, por meio da EDH, atenda as discussões sobre os direitos da criança, os direitos fundamentais até os valores humanos, entre outros conforme propõe a visão de currículo contextualizado. Porém tudo isso só se torna significativo a partir da inclusão de "questões locais, regionais" (p. 3), familiares, étnico-raciais, culturais, enfim da realidade vivida pelos sujeitos da educação infantil.

Para tanto é preciso considerar as contribuições dos Referenciais Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), uma vez que os mesmos têm servido de base para a organização de experiências e práticas pedagógicas e curriculares nesta etapa da educação. O mesmo propõe a inclusão da criança na sociedade, reconhecendo seu valor como sujeito de direito, estabelecendo orientações para a formação cidadã, especialmente quando propõem "o respeito à dignidade e

aos direitos das crianças, consideradas, nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc". (RCNEI, vol.1, p.13).

O texto dos RCNEI dialoga com o que estabelecem as diretrizes e outros documentos. Isto significa que a discussão já remete ao que propõe a EDH, devendo ser aprofundada nas práticas cotidianas, tendo em vista que se "se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade." (CANDAU E SACAVINO (2013, p. 60).

Os RCNEI colocam que as experiências a serem vivenciadas pelas crianças devem se pautar pelos seguintes princípios:

> o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. A estes princípios, o documento acrescenta que as crianças têm direito de vivenciar experiências prazerosas nas instituições (BRASIL, 1998).

Esses princípios se articulam com o conteúdo da EDH e podem contribuir com a construção de práticas, interações e projetos a serem desenvolvidos no cotidiano das instituições de educação infantil, considerando principalmente as relações sociais que as crianças estabelecem entre si, com professores e outros profissionais que atuam no espaço educativo.

Segundo Lima; Carvalho; Monteiro (2016, p. 119), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) "trouxe para o debate definições de currículo como práticas articuladoras das propostas pedagógicas e evidenciou os princípios que devem ser levados em conta no trabalho com crianças".

> Os éticos, que envolvem a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, das diferentes culturas, identidades e singularidades, entre outros; os princípios políticos, que dizem respeito aos direitos de cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os estéticos, que envolvem a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999).

As Diretrizes retomam a questão do direito ao ensino público e gratuito em creches e pré-escola, reforçando o papel ativo da criança como sujeito histórico.

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coleti-

> va, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2010, p. 11).

Dessa forma, comtemplam as crianças em sua relação com os adultos, com o diferente, tendo o olhar para o seu desenvolvimento pleno. Suas orientações abrangem tanto as práticas pedagógicas, o método de avaliação como, também as crianças de comunidades Indígenas, do campo, filhos e filhas de agricultores, artesãos, ribeirinhos e pescadores, povos localizados em quilombos, caiçaras e povos da floresta, incluindo a diversidade das populações brasileiras.

O currículo e a formação de professores são dois lados de uma mesma moeda. Isto significa que o desafio de educar e cuidar de crianças nesse contexto da EDH coloca mais uma tarefa para os/as educadores/as que se vêm diante dessas novas demandas ao mesmo tempo em que devem investir em sua formação para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas. “Entendendo que a democratização do ensino passa pelos(as) professores(as), por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho [...] que envolve formação inicial e continuada” (PIMENTA e SILVA, p. 10).

Para que os professores de educação infantil possam educar e cuidar de crianças a partir da educação em direitos humanos, visando a formação para a democracia, a igualdade e valorização da dignidade humana eles precisam cuidar de si, no sentido de desenvolver “a sensibilidade, a consciência crítica (...) e o respeito integral aos direitos humanos” (PIMENTA e SILVA, p. e 15).

METODOLOGIA

Por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, buscou-se realizar um mapeamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que abordam as interfaces entre as temáticas da educação em direitos humanos e a educação infantil. Nesse sentido, a coleta de dados contempla as produções científicas oriundas de teses e dissertações sobre educação em direitos humanos e educação infantil, abarcando também a questão do currículo e a formação de docentes da educação infantil.

Considerando que na pesquisa qualitativa o pesquisador procura entender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situa sua interpretação dos fenômenos estudados (BOGDAN & BIKLEN, 1996), realizamos as aproximações desta pesquisa com uma epistemologia qualitativa. Isto significa que os dados foram coletados em fontes secundárias, tendo como principal recurso a descrição daquilo que foi inscrito nos textos selecionados.

Os trabalhos foram selecionados por meio do uso de alguns termos de busca, conforme mostrado, a seguir: 1) “educação em direitos humanos e educação

infantil"; 2) "educação infantil e direitos humanos"; 3) "educação infantil e os direitos da criança"; 4) "educação em direitos humanos e a criança pequena"; 5) "propostas pedagógicas da educação infantil e educação em direitos humanos".

Para analisar os dados seguimos a classificação de leitura feita por Cervo e Bervian (1978, p. 25-60): a) leitura de *reconhecimento ou pré-leitura* – verifica a existência ou não de informações necessárias – visão global; b) *leitura seletiva*: escolha de informações visando às proposições do trabalho, como problemas, hipóteses e objetivos, etc.; c) *leitura crítica* ou *reflexiva*: operações de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento; d) *leitura interpretativa* (entender as intenções do autor): I) saber o que (autor) afirma; II) correlacionar as afirmações com os problemas que necessitam solução; III) julgar o material coletado relativo ao critério de verdade e cuidar para que todas as afirmações sejam comprovadas.

Posteriormente, os dados foram organizados de acordo com a técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática, que segundo Minayo (2007) é a mais usual técnica de análise – isolar os temas de um texto, de acordo com o problema pesquisado e comparar com outros textos escolhidos da mesma maneira. Isto porque nos temas evidenciam-se convergências e divergências, por tipos de tema: principais e secundários.

RESULTADOS PARCIAIS

Apesar de a pesquisa estar sendo realizada em duas bibliotecas digitais, neste trabalho apresentamos os resultados parciais do material coletado apenas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao digitar cada termo de busca, apareceram centenas de trabalhos, porém nem todos se aproximavam do objeto de estudo delimitado neste trabalho.

Assim, após a análise dos objetivos das dissertações e teses que apresentavam títulos com as palavras semelhantes aos termos de busca descritos na metodologia acima, realizamos a seleção dos trabalhos, que foram organizados em um quadro/levantamento para depois fazer o protocolo de leitura, onde foram registradas as informações de forma aprofundada. O quadro 1, a seguir, reúne algumas dessas informações retiradas das publicações no período de 2006 a 2016.

QUADRO 1. Distribuição das dissertações e teses publicadas no período de 2006 a 2016 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

ANO	AUTOR/A	TIPO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	BIBLIOTECA	TEMA/CONTEÚDO
2007	DINIZ, Hirmínia Dorigan de Matos	M	O direito fundamental à educação infantil e o controle jurisdicional de políticas públicas	UFPB	CAPES	Direito fundamental à educação infantil; Políticas públicas e efetivação dos direitos; Judicialização; Garantia dos direitossociais.
2007	FLORES, Maria Luíza Rodrigues	D	Movimento e Complexidade na Garantia do Direito a Educação Infantil: Um Estudo Sobre Políticas Públicas em Porto Alegre (1989-2004)	UFRS	CAPES	Políticas de educação infantil; garantia do direito à educação; políticas de formação de professores da educação infantil.
2010	ABREU, Shirley Elziane Diniz	D	A Criança em Acolhimento Institucional e o Direito Humano à Educação Infantil: sob As Teias do Abandono	UFPB	CAPES	Atendimento institucional de crianças pequenas; direito à educação; direito humano à educação infantil.
2011	ORIANI, Valéria Pall	Mestrado	Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas	UNESP	CAPES	Educação em direitos humanos; cidadania; relações de gênero; representações de gênero nas práticas pedagógicas; formação de professores de ed. Inf. identidade da ed. Inf.
2013	NERY, Sebastião Araújo	Dout.	Educação Infantil Como Direito Fundamental à Formação da Criança: Contornos do Conteúdo do Direito Exigível	UERJ	CAPES	Dignidade da pessoa humana; direito à educação e à educação infantil; direito das crianças qualidade para a educação infantil;
2014	ROCHA, Railda Lopes da	M	Educação Infantil Como Direito da Criança Cega Congênita	UNIMEP	CAPES	Inclusão; Direito da pessoa com deficiência; Educação como direito; Cidadania; Deficiência visual.
2014	ESTRELA, Maria do Socorro	M	Proteção às crianças e os adolescentes em processo de escolarização à luz dos Direitos Humanos	UFPB	CAPES	Trabalho infantil; Instrumentos legais de proteção à criança e ao adolescente; Convivência e fortalecimento de vínculos e seus efeitos na educação.
2015	SANTOS, Patrícia Guarany Cunha	M	Direitos das crianças para crianças: o livro didático em questão	UFPE	CAPES	EDH e prática escolar; Direitos das crianças; Sujeitos de direitos; Inserção da EDH e do ECA no livro didático; Infância e criança nos livros didáticos

FONTE: OS AUTORES (2018).

Observamos que a maioria dos temas abordados nas pesquisas analisadas não são novos, mas referem-se a questões ainda pendentes no contexto de luta

da Educação Infantil, exceto pela questão de gênero. Se compreendermos que os direitos humanos têm sido usados como "discurso de emancipação" (SANTOS, 2014, p. 17), a defesa das velhas bandeiras desse campo passou a pertencer à agenda dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

Isto significa que temas como "garantia do direito à educação", "educação infantil como direito humano", "o direito das crianças", "políticas de educação infantil", "formação de professores de educação infantil" ainda remetem ao processo histórico brasileiro que retirou a educação infantil de uma condição assistencialista para incluí-la no sistema educativo, com todas as garantias e direitos como sua organização por meio do currículo, que e a estrutura em torno do educar e do cuidar, entre outros.

Ademais, as temáticas que apareceram nos trabalhos analisados se caracterizam como conteúdos pertencem ao núcleo da EDH. São questões relevantes que precisam ser abordadas nas propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil: "cidadania", "inclusão", "proteção à criança e ao adolescente", "fortalecimento de vínculo", "a criança como sujeito de direito", o "Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA)", "dignidade da pessoa humana", "representação de gênero nas prática pedagógicas", "direito da pessoa com deficiência", "EDH e prática escolar" "trabalho infantil" e outros, conforme descrito no quadro acima.

Porém, na biblioteca pesquisada, no período de 2006 a 2016, usando os termos de busca anteriormente mencionados, não encontramos dissertações e teses que abordassem assuntos como relações étnico-raciais, uma discussão fundamental no âmbito da EDH, uma vez que essas têm se configurado como um foco de tensão não apenas na educação infantil, mas na sociedade brasileira.

> Trabalhar as questões raciais na educação Infantil é importante por contribuir com a construção da identidade racial e a positivação da autoestima das crianças negras bem como com a transformação destas em adultos conscientes que buscam o ser mais (FREIRE, 2011), em seu processo de emancipação. (MOTA ET AL, 2016, p. 57).

Certamente, há ainda outras temáticas que, também não foram abordadas, mas destacamos esta aqui por considerá-la central nas discussões atuais na EDH. Compreendendo que o currículo é um território em disputas no qual alguns saberes são autorizados e outros invisibilizados, faz-se necessário incluir os conhecimentos, interesses e valores dos diferentes grupos que estão na base da formação da identidade nacional brasileira.

> O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 200, p. 1).

Nesse sentido, as pesquisas sobre EDH têm se voltado para compreender a ação humana em diversas perspectivas, focando especialmente na questão dos direitos. Assim, todos os trabalhos revelam preocupação com a busca de respostas sistemáticas para questões postas pela prática social da educação infantil, indo além do discurso retórico para ir à essência da realidade vivida por todos os sujeitos que atuam nessa etapa da educação, sejam eles, educandos ou educadores, agentes das políticas públicas, dos currículos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ainda não foi concluída, por isso alguns dos objetivos propostos não foram atendidos, mas os resultados sinalizam que o número de pesquisas sobre EDH têm aumentado, revelando assim o despertar do interesse por esse campo do conhecimento. Porém já podemos perceber que são diversos os conteúdos curriculares da educação infantil que dialogam com a temática da educação em direitos humanos, conforme descrição no Quadro 1.

A EDH se constitui num campo do conhecimento que abre espaço para impulsionar ainda mais as transformações que vêm ocorrendo na educação infantil, desde que esta passou a ser um direito garantido às crianças de 0 a 5 anos. Assim, a construção da identidade da Educação infantil pode se fortalecer, ainda mais, com a contribuição da educação em direitos humanos, uma vez que esta dialoga com a concepção de criança como sujeito de direitos, como produtor de cultura e saberes, tendo em vista o "rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa" (DCNEI, 2019, Art. 7º, Inciso V).

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2014. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, 1998. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731. Acessado em: 13 maio de 2018.

Benevides, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Programa Ética e Cidadania**, S.l., 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** : uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 8069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. **Diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acessado em: 13 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as**). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica para uso dos estudantes universitários**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. 144 p.

BRASIL. Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - **PNDH-3** e dá outras providências. Disponívelem: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm>. Acesso em 13 de maio de 2018.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes. Senhor do Bomfim, BA, 2007. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. Ed.. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOTA, Adeilma Q.; MACÊDO, Dinalva de J. S.; FAGUNDES, Heldina P. Pinto; MOTA, Roselane Q. Currículo e identidade na Educação Infantil: um olhar reflexivo sobre as questões etnicorraciais. IN: PERERIA, José A. et al. **Tecendo conhecimento em educação**. Guanambi, BA: RDS editora.

PIMENTA, Selma G. e SILVA, Aída M. Apresentação da coleção IN: CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as),** São Paulo: Cortez, 2013.

MORENO. G. L. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In: PASCHOL, J. D. (Org.) **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina, 2007.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais Para a educação Infantil**. Mi-

nistério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: **Introdução**; volume 2: **Formação Pessoal e Social**; volume 3: **Conhecimento de Mundo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf.https://pt.slideshare.net/Mirabenvenuto/referencial-curricular-nacional-para-a-educao-infantil-vol-1rcnei-vol1. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Acessado em 17 de maio de 2018.

SACAVINO, S. **Educação para a paz e a não-violência:** formação em serviço de professores/as. In: SCAVINO, S.; CANDAU, V.M.F. (Org.). **Educação em direitos humanos:** temas, questões e propostas. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 119- 130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância Nas Encruzilhadas da 2a . Modernidade.** Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Educação, Escola e Direitos Humanos**. UFPE, Universidade Federal do Pernambuco. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/211%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20ESCOLA%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>. Acessado em 26 de abril de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA Maria Izete de. **Criança e infância**: contexto histórico social. 2013. Disponível em: http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2018.

UNIDADE III
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL MÍDIAS E OUTRAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS



A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: INSTITUIÇÕES, HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIAS E QUADRINHOS

Ingrid de Carvalho Lavor
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ingridlavor@gmail.com

Marlos Alves Bezerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

INTRODUÇÃO

Partindo de dados disponíveis no Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2017), no Brasil, atualmente, existem em torno de 46 mil crianças e adolescentes em situação de acolhimento, que vivem nas quase 4 mil entidades acolhedoras credenciadas junto ao Judiciário em todo o País, conforme dados do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CNCA), coordenado pela Corregedoria.

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que apresentou uma visão dos abrigos como medida de proteção provisória e excepcional, até a chegada da lei 12.010 (2009) que instituiu a expressão "acolhimento institucional", o campo vem passando por transformações, que acarretaram em implicações, no tocante às práticas dos atores envolvidos. Em referência a formas de nomear o contexto institucional, nota-se que se tem passado por muitas mudanças: de orfanato a abrigo, de abrigo a acolhimento institucional. Contudo, Rossetti-Ferreira et al. (2011) pontua que, a despeito das mudanças e o novo discurso que circula a partir de novas leis e normativas, há ainda a convivência com velhas práticas, heranças históricas da filantropia e do assistencialismo que marcaram historicamente este campo. (ROSSETTI-FERREIRA, SERRANO E ALMEIDA, 2011)

Segundo Figueiró (2012), a justificativa para a aplicação da medida de acolhimento se consolida, visando reparar direitos violados, como a convivência familiar e comunitária, objetivando a reintegração da criança ao convívio social.

Em situações de abrigo, acolhimento e adoção, a criança é, por vezes o sujeito menos ouvido, ao passo em que muito é falado sobre ela, em nome de seu melhor interesse, mas não são escutados, seus sentimentos, medos e experiências. Muitas vezes, a criança desconhece razões de estar onde está, bem como o seu tempo de permanência na situação de acolhimento e do que se trata sua perspectiva de caminho futuro. O seu passado sofre tentativas constantes de abafamento e suas histórias de vida seguem o rumo do esquecimento (ROSSETTI-FERREIRA ET AL., 2012). O processo de institucionalização envolve um complexo de relações permeadas por rompimentos, e assim necessita de reflexões e ações em diferentes instâncias e para diferentes sujeitos. (TINOCO E FRANCO, 2011)

Nesse sentido, Carvalho et al (2016) discute que a falta de informações referentes à história pessoal, fatos referentes a sua origem, o porquê de se encontrarem em acolhimento, ou até mesmo, sobre as mudanças que ocorrem nos grupos de crianças, devido a fuga ou retorno à família de origem, acaba por potencializar inseguranças nas crianças, além da falta de autonomia e referências, elementos presentes nas narrativas das crianças acolhidas, enfatizando uma maior preocupação com o cuidado singular de cada criança acolhida, enquanto uma medida protetiva.

Zem-Mascarenhas e Dupas (2001) relatam que crianças em contexto de abrigamento se percebem vivenciando situações conflituosas onde, ao mesmo tempo que elas se queixam quanto à rotina e às regras institucionais, por outro lado, elas veem como um lugar onde podem ser acolhidas. Além disso, as crianças acolhidas podem revelar falta de autocontrole emocional e se mostrarem agressivas, apresentarem falta de confiança própria e nos outros, como também dificuldade em formar vínculos afetivos. Sendo possível que elas se encontrem, socialmente retraídas, ou, ainda, que busquem agradar sempre aos outros. Parece ser comum encontrar crianças com “hiperatividade”, como também muito apáticas, por terem sido pouco estimuladas. (BRITO E ANTHONY, 2010)

Notadamente, muitos estudos se voltam para a investigação de aspectos depressivos em crianças e adolescentes institucionalizados, como Wathier e Dell´Aglio (2007) que em seu estudo, demonstram que jovens institucionalizados apresentaram maior exposição a situações potenciais de risco e maior manifestação de sintomas depressivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao considerarmos que a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança passou a ser reconhecida enquanto “sujeito de direitos”, tal reconhecimento na construção de nova conjuntura de olhar para a infância, conforme aponta Garzela e Serrano (2011), atua sobre a necessidade de que ela também seja valorizada enquanto fonte fidedigna sobre si mesma. Nesse sentido, as autoras destacam a Sociologia da Infância (PINTO & SARMENTO, 1997; CERISARA, 2004; GROVER, 2004; DELGADO & MÜLLER, 2005), que demarca que as crianças possam ser colocadas como ponto de partida, para investigações científicas, o que muda o modus operandi vigente nas pesquisas científicas, trazendo a criança de objeto a sujeito-autor de pesquisas e investigações.

O que vem sendo discutido, dentro dessa vertente, aponta que o conceito de infância é historicamente construído com base na negação, na ideia que a criança é um ser em desenvolvimento e por isso não é ouvido, algo discutido por Sarmento (2006) ao discorrer acerca do princípio da negatividade que diz de um conjunto de interdições que negam capacidades das crianças, considerando o que elas não podem fazer. No entanto a Sociologia da Infância recorre, por outro lado, ao paradigma da competência infantil que, por sua vez, compreende que todas as crianças são competentes no que fazem, considerando sua experiência e oportunidades de vida, além de considerar que suas competências diferem das

adultas, o que não retira o lugar de relevância de tais competências (SARMENTO, 2006).

Outro ponto em destaque para Sarmento (2006) é o de que a infância não é uma fase de transição, mas uma condição social com características próprias que se materializam na alteridade geracional, que visa uma diferenciação face as outras gerações e as diferenças de elementos simbólicos entre grupos geracionais distintos, sendo da ordem da diferença e não da grandeza ou incompletude, a diferença que a Sociologia da Infância faz entre crianças e adultos. Demarcando então uma crítica a uma visão linear e estratificada em etapas, da psicologia do desenvolvimento.

Há uma cultura que centra no adulto, e se acostuma a não dar lugar para o que as crianças pensam ou dizem. Nesse sentido, essa vertente teórica, vem mostrar que as crianças têm sua própria cultura e formas de socialização e que, portanto, tem o direito de serem ouvidas, e sua participação em pesquisas contribui para que elas participem da sociedade. (GARZELA & SERRANO, 2011).

Sarmento (2013) inclusive, contextualiza que a abordagem interdisciplinar da infância vem alcançando um considerável progresso, o desafio é a afirmação do campo dos Estudos da Criança, também chamado *Chilhood Studies* ou *Children Studies*, entendendo-o não só como área legítima, mas também importante para a produção de conhecimento sobre criança. O que está no cerne das discussões dos Estudos da Criança são aspectos como: a fragmentação e incompletude de abordagens que tradicionalmente assumiram a criança como objeto de conhecimento e a crítica à visão linear e socialmente vazia, do desenvolvimento infantil, bem como a recusa de um projeto epistemológico adultocêntrico.

Nesse contexto, se faz pertinente ressaltar que segundo o exposto em Santana e Fernandes (2011), as crianças foram muito tempo consideradas meros objetos de pesquisa e estudo, em diversas áreas, muito foi produzido sobre seu desenvolvimento e seus contextos de vida, porém, comumente através das narrativas de adultos próximos às crianças, como pais, cuidadores, professores, o que localiza uma lacuna que faz escapar a principal visão nesse âmbito: a das crianças enquanto atores sociais. O que se evidencia ainda mais quando se parte de uma investigação cuja imagem de infância rompe com a socialmente aceita e difundida, como no caso das crianças institucionalizadas. Não analisando ou levando em conta o ponto de vista dos próprios sujeitos acerca de sua própria realidade, o que pode culminar em uma construção homogênea de uma realidade que é complexa, multifacetada e que necessita do rompimento de dicotomias clássicas. (SANTANA & FERNANDES, 2011)

Nesse contexto, a partir de metodologias participativas é possível desenvolver um trabalho de desocultar vozes das crianças que outrora foram ocultadas por métodos tradicionais de investigação, onde se invoca a incapacidade da criança a partir de um argumento de proteção da infância contra sua própria irracionalidade ou incompetência. (SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005)

Francischini e Fernandes (2016) pontuam que a literatura tem trazido as metodologias participativas centradas no interesse das crianças, acrescentando que tais métodos possibilitam ao pesquisador uma aproximação do sujeito da

pesquisa, e um movimento de minimizar a relação assimétrica entre investigador e investigado que se estabelece comumente.

O paradigma da participação de crianças não visa a manutenção da oposição adultos x crianças, visto que justamente rompe com a lógica adultocêntrica, mas se implica na defesa da inclusão de adultos e crianças em saberes e práticas comuns, destacando as competências e linguagens de ambos, e entendendo a participação como um processo compartilhado por todos os atores sociais, sejam adultos ou crianças (TOMÁS & FERNANDES, 2011).

Tendo em vista que a Sociologia da Infância ainda se demarca enquanto um campo teórico em discussão que se pauta entre correntes e confluências, um ponto de partida mais crítico, discute que a infância, para além de uma construção social, é também um espaço de exclusões, se configurando enquanto um grupo social oprimido. (SARMENTO & MARCHI, 2008). É possível se dar conta dessa opressão ao se lançar um olhar para a diversidade encontrada nas crianças "das margens", pobres, institucionalizadas, em situação de rua, e assim efetivamente tornar-se possível a compreensão dos processos sociais que conduzem as tensões e contradições na normatividade da infância (MARCHI e SARMENTO, 2017).

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Compreender de que forma as crianças significam a experiência do acolhimento institucional, em suas histórias de vida.

Objetivos Específicos:

(a) Identificar, como as crianças em contexto de acolhimento, significam suas vivências, antes do acolhimento;

(b) Investigar de que forma a experiência de estar em acolhimento é compreendida pela criança, em sua vivência atual dentro da unidade;

c) Identificar, a partir da perspectiva da criança, expectativas ou perspectivas/projeções futuras.

METODOLOGIA

Caracteriza-se como estudo compreensivo, de natureza qualitativa, que tem como perspectiva metodológica a abordagem (auto) biográfica. O ato de biografar a própria experiência é um processo permanente, no qual, nos tornamos, a cada dia, quem somos, nos dando conta de nossa condição histórica no mundo, e da temporalidade da existência humana (Delory-Momberguer, 2012; Passeggi, 2016).

Pesquisas com narrativas autobiográficas, tríplice aspecto: fenômeno, quando diz do ato de narrar-se; como método de investigação, no tocante a recolha de fontes para a pesquisa; como processo de auto-formação e intervenção, ao lançar possibilidades de reflexão sobre a construção identitária dos sujeitos. (Abrahão, 2006; Souza, 2008)

O campo escolhido para a pesquisa foi a unidade II de acolhimento institucional, localizada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, excluindo neste caso, as instituições da região metropolitana. Nesse estudo, optamos pelo foco na modalidade de atendimento do tipo abrigo, pertencente à rede municipal.

Foi utilizado como critério de inclusão nesse estudo: a) crianças de 7 a 11 anos (faixa etária pertencente a unidade de acolhimento II em Natal, no entanto, atualmente a casa acolhe crianças até 13 anos), b) Meninos e meninas, c) pertencentes à grupo de irmãos ou não, d) disponíveis ou não para a adoção.

Etapas da pesquisa em campo:

a) Observação participante: Pretende-se a inserção no contexto, com visitas semanais à unidade de acolhimento, esse tipo de observação, segundo Creswell (2014), se dá em uma situação na qual o pesquisador pode recolher informações a partir da observação de um dado contexto, sendo esta sua principal abordagem, como também pode participar do contexto cultural que se insere.

b) "Conversas[135] com as crianças": momento no qual pretende-se focar em três principais eixos temáticos, mediados por recursos lúdicos: 1) *as vivências anteriores ao acolhimento*, 2) *os significados da experiência atual, já na instituição*, 3) *projeções e perspectivas futuras, no sentido de projetar-se no tempo.*

Os recursos lúdicos pensados para o estudo piloto e construídos a partir da entrada em campo são:

I. "Caixinha de memórias" referente ao item temático número 1 e que foi pensada junto as crianças após entrada da pesquisadora em campo, no sentido de reconstrução de si dentro de uma caixa que pudesse ser algo individual dentro de um contexto de coletivos, uma caixa que ela possa decorar como preferir e contem até mesmo uma varinha mágica que captura as memorias, se conectando a infância da pesquisadora e fazendo alusão a *penseira*[136] citada na saga de Harry Potter, J. K. Rowling;

II. HQ – História em quadrinhos, referente ao item número 2, proposta que foi sugerida pela co-piloto da pesquisa como forma de contar sua história enquanto personagem que vive na unidade de acolhimento;

III. "Cartas para o futuro" referente ao item temático 3, pensadas a partir da experiência anterior da pesquisadora nas unidades de acolhimento desde a graduação e que se coloca como um movimento de trazer um lugar projetivo da criança dez anos à frente, onde ela possa se colocar em uma carta para si mesma.

135 É válido, no entanto, retomar Costa e Rossetti-Ferreira (2008, citado por Ferreira, 2010), quando se utiliza o termo "conversa" definindo como uma interação entre pesquisador e criança, marcada por uma relação dialógica, em que a criança também é pesquisadora, podendo perguntar, ter seu lugar e ajudar a construir o corpus da pesquisa.

136 Espécie de bacia de pedra rasa, com entalhes estranhos na borda, runas e símbolos. O conteúdo da bacia emana uma luz prateada, que guarda pensamentos e memórias, encontrada na sala do diretor de Hogwarts, Alvo Dumbledore. (...)"- Que é isso? - perguntou Harry, trêmulo.- Isso? Chama-se Penseira, às vezes eu acho, e tenho certeza de que você conhece a sensação, que simplesmente há pensamentos e lembranças demais enchendo minha cabeça.Hum – Fez Harry, que não podia realmente dizer que já tivesse sentido nada igual. - Nessas ocasiões – continuou Dumbledore indicando a bacia de pedra, - uso a penseira. Escoo o excesso de pensamentos da mente , despejo-os na bacia e examino-os devagar. Assim fica mais fácil identificar padrões e ligações, compreende. Quando estão sob esta forma. (...)" - Pagina 437 – Harry Potter e o Cálice de Fogo.

Há ainda um momento final de fechamento proposto, com a carta para o juiz da vara de infância e juventude, na qual a criança pode também se posicionar de modo participatório diante de seu processo jurídico.

Ressalta-se aqui o compromisso ético do estudo que se propõe a uma ética do cuidado com as crianças, pensando no seu melhor interesse, especialmente em se tratando da temática de histórias de vida, além disso, a pesquisa foi submetida ao comitê de ética, CEP-UFRN, sob o número de aprovação: 2.444.832. Além de todos os cuidados éticos que ultrapassam um acordo técnico-cientifico, mas que emerge nas relações pesquisadora-criança no cuidado ao mobilizar tantas histórias de vida, tendo em vista as possíveis necessidades de encaminhamento a psicoterapias ou acompanhamentos que possam dar conta das demandas que emergirem no processo.

A composição de cenários de interpretação e análise das narrativas se inclina em um movimento de compreensão hermenêutica, que toma como referencial também o que é discutido por Jovchelovitch e Bauer (2002), quando é citada a análise temática dos dados, propondo basicamente três etapas fundamentais: a transcrição, a redução em sentenças e as palavras-chave. Sendo possível, assim, a elaboração de categorias temáticas de discussão, a partir do processo que as busca nas narrativas. Mas se faz importante mencionar que a análise das narrativas dialogando com a literatura, ainda se encontra em processo de conclusão e por isso ainda não foi amplamente discutida e contemplada no corpo deste trabalho, de cunho parcial. Destacando-se aqui apenas algumas unidades temáticas que suscitam reflexões da pesquisadora, a partir dos eixos temáticos ressaltados nos momentos de conversa com a criança.

RESULTADOS PARCIAIS

Observação participante

Até o momento, foi possível a entrada da pesquisadora em campo, com a realização da primeira etapa, de observação participante, com registros em diários de campo. Além da realização de um estudo piloto com uma criança acolhida, do gênero feminino, com 13 anos de idade. E também já foi dado início a um segundo momento com outra menina de 12 anos e com uma terceira de 9 anos que ainda estão em andamento. Uma análise preliminar dos achados em campo, traz alguns pontos de destaque para dar margem a discussões posteriores: Podemos descrever até aqui, um ambiente institucional marcado por mudanças e rupturas e alto número de demandas. Destaca-se o sofrimento das crianças: crianças se cortando, tentativas de suicídio e de fugas.

Trata-se de uma casa localizada em uma rua tranquila próximo a uma avenida muito movimentada na zona sul da cidade. A casa é muito grande, tendo três quartos, além de dois espaços grandes na sala, uma cozinha, uma área de serviço, um quintal grande, um espaço amplo na área, uma sala utilizada para atendimentos, a sala da equipe técnica, além de pelo menos cinco banheiros, sendo dois deles, em quartos. A casa tem muros altos, e poucos móveis dentro,

mas conta com um espaço de televisão, e um espaço com computadores. Minha sensação é de que ainda se encontra muito vazia. Talvez não de cores, mas de preenchimentos.

Quando cheguei à unidade para as primeiras visitas, o momento era delicado, pois se tratava também de uma transição entre equipes, os meninos estavam em um movimento de fugas constantes e as meninas em um processo fazer cortes em si mesma, se arranhando, por vezes. Houve tentativa de suicídio por enforcamento de duas crianças, pelo menos. E eu tinha a impressão de grupos diferentes com forças diferentes estarem se colocando em colisão e não sendo possível a escuta entre si, de tais grupos, como se eles estivessem operando cada qual com seus discursos, sem que fosse possível abrir as portas, debater o mesmo tema.

A escuta dos profissionais que sentem dificuldades e impactos de tentar trabalhar em rede, a escuta por outro lado, dos cuidadores, que passam mais tempo com as crianças e que chegam lá sem receber formações para compreensão do desenvolvimento dessas crianças, bem como de suas histórias de vida, além de as vezes ser percebidos nuances de pré-conceitos, posturas de moralismos com fundos religiosos. A escuta das próprias crianças, enquanto grupo que também tem o que dizer sobre si, e suas reinvindicações.

Meiling Li - a história da menina co-piloto

Logo no meu primeiro dia na pesquisa de campo, dando início as atividades de observação participante, Meiling se aproximou com seus olhos curiosos e já passou a me fazer várias perguntas, bem como tratou de me apresentar a cada ambiente da casa. Esse modo de se aproximar, me fez me sentir muito mais escolhida por ela, do que propriamente escolhê-la para dar início ao desenho da pesquisa-intervenção proposta com as crianças acolhidas. Assim que apresentei minha proposta de pesquisa, e expliquei que estava pensando em fazer o estudo piloto com ela, explicando do que se tratava tal nomenclatura. Ela logo me interrompeu e disse: "*- Ah tá tia, então quer dizer que serei sua co-piloto!* ". Frase que retomou várias vezes no decorrer do tempo que estivemos juntas, como quem retoma e reclama seu lugar como também pesquisadora, com direito a fala, o que já retoma todo o referencial teórico exposto acerca da sociologia da infância e dos estudos interdisciplinares da infância.

As vivências anteriores ao acolhimento

Com um primeiro objetivo específico, de retomar as vivências anteriores ao acolhimento, que até mesmo acrescentou a sua varinha mágica (pintada por sua preferência na cor azul) a frase de efeito "*sim, salabim, guarda essa memória para mim*", ao puxar cada pedaço de papel escrito de sua caixa.

Podemos pontuar que a narrativa de Meiling na construção da caixinha das memórias anteriores ao acolhimento, desvela uma dificuldade da menina em lidar com seu passado, frequentemente retomando frases como "*não lembro*",

"*não sei*", principalmente no tocante a temáticas de sua história de vida. Optei enquanto pesquisadora por não olhar o PIA (Plano Individual de Atendimento) para obter informações que a própria criança não quis tocar, em suas construções narrativas dentro da caixinha, compreendendo junto com ela que falar do nosso passado, por vezes cheio de marcas, rupturas e dores, pode ser difícil. Contudo, ainda assim foi possível trazer algumas memórias referentes a unidades de sentido voltadas para as relações familiares e de amizade de Meiling, a partir de seus 7 anos, em falas como "*com 7 anos já lembro algumas coisinhas*", ou momento em que ela decide narrar sua amizade com um garoto que morava na mesma vila que ela morava com a família, bem como as brincadeiras nesse contexto.

Além disso, foi possível para Meiling, trazer essa relação com a mãe, como uma pessoa "*chata*", falar das brigas em casa, com suas irmãs, e falar do sentimento de carinho que tem por seu irmão mais novo, e a saudade que sente dele. Dividindo sua casa com muitos irmãos, Meiling conta em uma das memórias, que "*sempre me cuidei sozinha*" e fala de seu jeito "*independente*". Inclusive em muitos momentos também se referindo a seus irmãos menores como uma referência de cuidado para eles, e referindo a si mesma como alguém que ajudava a mãe nas tarefas diárias. Um dia Meiling chegou em um dos momentos interventivos, contando que conheceu o pai, que nunca tinha visto na vida, somente após entrar na unidade de acolhimento em um dia de visitas. Conta também em outro momento, que o pai e a mãe brigam muito, e perguntou para mim: "*Tia, por que as vezes os pais são tão sem noção?* ". Também em alguns momentos traz falas como *"ninguém vem me visitar*" e "*minha mãe não liga para mim e meu pai não tá nem aí para mim*". Meiling diz não lembrar os motivos para estar acolhida e mesmo em meio a tanta dificuldade em falar de suas histórias passadas, traz alguns pontos de forma mais marcada: os conflitos familiares, a saudade da família, a vontade que tem de receber visitas, e o sentimento de que ninguém se importa com ela.

Em alguns momentos pude refletir junto com ela alguns dos sentimentos trazidos na construção de cada pedaço de papel com memórias, papéis estes que ela fazia questão de escrever e de pintar com cores fortes por cima, para que tudo ficasse "*bem secreto*". Essas reflexões caminhavam no sentido de estar junto dela entendendo suas dores, e trazendo possibilidades e perspectivas, que muitas vezes não respondiam suas inquietações, mas que traziam abertura para pensarmos juntas, mesmo que ela não quisesse falar sobre, mantendo o respeito por esses silêncios.

Os significados da experiência atual, já na instituição

Partindo do segundo objetivo nessa pesquisa, compreendendo a experiência atual da criança dentro da unidade de acolhimento, trabalhamos juntas na construção de uma história em quadrinhos, a partir de quatro cenas principais: o momento de chegada da personagem na casa, os pontos positivos e negativos em sua perspectiva, as reivindicações, e as relações. Outros temas surgiram a

partir dos pontos discutidos durante as conversas, tais como os sentimentos em relação a unidade, e o que diria a uma outra criança que fosse acolhida naquele exato momento.

Quanto ao momento de chegada na casa, Meiling Li conta que geralmente a equipe técnica recebe a criança em seu primeiro dia e conversa com ela, foi o que aconteceu em sua história, normalmente é dito que se trata de um tempo provisório, de transição, não necessariamente a criança ficará ali por muito tempo, também foi explicitado a ela que a casa tinha regras e horários, horários para tudo, além de apresentarem os ambientes da casa. Meiling disse não se lembrar muito bem desse primeiro dia, mas lembra que achou "*chato*". Sobre os pontos positivos que ela vê na unidade, ela traz os passeios para todo tipo de lugar, as aulas de música que faz desde que entrou na unidade, e o fato de ter conhecido pessoas legais na equipe. Os pontos negativos destacados por ela, tocam principalmente o que não é permitido fazer, a questão de não poder sair em frases como "*aqui é como uma prisão, não pode sair, a gente já tem idade né tia, de sair sozinha, só avisando para onde vai*", além das regras impostas.

Na cena em que sua personagem levanta várias placas em protesto ao que está faltando na unidade de acolhimento, na visão de menina, as placas contêm marcas de protestos relacionadas a alimentos que ela gostaria que tivessem na casa e não tem "*sorvete*", "*bagana*", mais doces, e também fala do desejo de ter um celular ou maior autonomia no acesso à internet para ouvir músicas. Além de colocar em uma das placas principais "*só os adultos são escutados e as crianças não são*".

Ainda sobre morar na unidade de acolhimento, a Meiling, retratou um cenário de muitas brigas e conflitos, entre as crianças acolhidas, falou de sentimentos ambivalentes em relação a unidade, tais como: tristeza, raiva e alegria. E falou que quando se sente muito triste ou com raiva, o que consegue fazer é "*se cortar*", ou "*arrumar o quarto, ajeitar e organizar tudo*".

Quando recebe a pergunta do que ela diria para uma criança que estivesse chegando na casa agora e fosse ser acolhida, ela responde que falaria que é "*uma casa de doidos, porque só vive em guerra*". E acrescenta que talvez uma solução possível fosse dividir em duas casas, de modo que vivessem só as meninas em uma. "*Sem os meninos, teria confusão do mesmo jeito, mas pelo menos eles não se metem*".

Perspectivas ou projeções futuras

Ao chegar no terceiro momento da pesquisa, retomando um objetivo de compreender as possibilidades de perspectivas e projeções futuras da criança, dentro de sua história de vida, fomos para o recurso da carta para o futuro direcionada a Meiling Li dez anos mais velha, dessa vez a menina conseguiu se conectar com seus sonhos, de morar em uma casa de frente para o mar; continuar sempre estudando muito, algo que diz adorar, ser professora, ginasta e modelo; morar sozinha ou apenas com irmão mais novo; tocando então, em perspectivas de ter uma casa própria, de seguir caminhos profissionais, realizando seus sonhos. E

quando perguntei o que ela diria para si mesma, se pudesse dar um conselho ou acrescentar alguma frase, ela retoma "*nunca deixe ninguém lhe derrubar*", e depois reflete em seguida "*porque as vezes eu deixo*".

Fechando um ciclo biográfico-participativo

Em um último momento de fechamento com Meiling Li, fiz a proposta da possibilidade de ser escrita uma carta para o juiz da vara da infância responsável pelo seu processo na justiça, neste caso, o que ela diria para ele? A carta vem com os sentimentos de compreensão do lugar do juiz, como alguém que age em prol da proteção de todas as crianças, além de várias frases que se remetem a gratidão pelo trabalho de proteger todos os acolhidos na casa II, mas ao mesmo tempo fala do sentimento de saudade, de "*estar longe da família e de todo mundo que a gente gosta*", reafirmando ao final que sabe que é tudo que é feito é "*para nosso bem, para nossa segurança e bem-estar*".

Quando penso na personagem Meiling Li de *Sakura Cardcaptor*, anime japonês escolhido pela criança acolhida para escolha da personagem que seria seu nome na pesquisa, penso também na sua inconformidade de não ser a protagonista, mas também no fato dela saber dar um passo atrás na hora e momento certo, sabendo ceder quando preciso. O que me lembra a Meiling da unidade de acolhimento, se apresentando como uma menina de posturas firmes, decididas, criativas, que requer o papel da protagonista de suas histórias e dos palcos em que transita na vida, mas por vezes, se deixa levar em prol de um outro, as vezes até de modo exacerbado, se tornando dependente, para agradar as pessoas que gosta.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao pensar no projeto de pesquisa em andamento, percebo avanços em campo, no tocante a construção ou pelo menos idealização de metodologias participativas junto as crianças acolhidas tidas como co-pesquisadoras e participantes reconhecidamente ativas no processo de construção de conhecimento acerca da infância em espaços institucionais.

Foi possível observar um ambiente institucional marcado por mudanças e pelo sofrimento infantil que convive e dialoga com ambivalências ao mesmo tempo em que se trata de um ambiente que se disponibiliza enquanto política de proteção das crianças que tiveram seus direitos violados.

Ao discutir possíveis unidades temáticas em posterior análise das narrativas poderia destacar no caso da história de Meiling, alguns aspectos tais como: dificuldade da criança em se conectar com a história passada e narrar sobre si, o que pode estar ligado talvez com o fato dela ser uma das únicas crianças que não recebe tantas visitas da família, e cujo lugar no contexto familiar ainda não se apresenta de modo mais seguro, mas diz de uma instabilidade, de um não-lugar, já que investiga-se ainda a possibilidade de que ela vá morar com um tio enquanto família extensa, o que pode nos levar a refletir sobre essa dificuldade

de falar desse passado, em contraponto a facilidade em falar do momento presente e futuro, além da dificuldade dela de confiar no outro e necessidade de cuidado singular, ao se viver sempre em coletivo. Além da necessidade de maior participação e reivindicações referentes a casa e ao ambiente em que vive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de junho de 1990**. Brasília/DF: Autor

BRASIL**. Lei 12.010, de 03 de agosto de 2009**. Brasília/DF: Autor

BRITO, M. X.; ANTHONY, S. Abandono, abrigamento e adoção: o que os pais precisam saber sobre as crianças e a realidade dos abrigos. In: ANTHONY, S. (Org). **A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2010. p. 153-175.

CARVALHO, C. F.; HAACK, K. R. RAZERA, J. & FALCKE, D. Qual a percepção de crianças e adolescentes em acolhimento institucional acerca do seu cuidado subjetivo? **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 7, n.1-2, 2016, p. 333-344.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In Sarmento, M. J. Cerisara, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa editores, 2004.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens** (3a). Porto Alegre: Penso, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça vai ao abrigo para atender crianças em acolhimento**, 2017. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/85274-justica-vai-ao-abrigo-para-atender-criancas-em-acolhimento.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, n.125, 2005, p. 161-179.

DELORY-MOMBERGER, Christine. (2012). A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectiva metodológica. Tradução de Albino Pozzer. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. Passeggi, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I**. Natal: Edufrn; Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2012, p. 71-94.

FERREIRA, E. O. **Sentidos e perspectivas atribuídos por crianças à sua**

condição de estar para adoção. (Dissertação de Mestrado, 2010). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/17451/1/EmmanuelleOF_DISSERT.PDF

FIGUEIRÓ, S. M. E. S. Acolhimento institucional: a maioridade e o desligamento. **Dissertação de Mestrado**, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FRANCISCHINI, R., & FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia (Campina)**, v.*33,* n. 1, 2016, p. 61-69. https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007

GARZELA, M.C.; SERRANO, S. A. O abrigo sob as lentes da criança: olhares e vozes sobre a convivência na instituição. In M. C. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida (Orgs.). ***O acolhimento institucional na perspectiva da criança***. São Paulo: Hucitec, 2011, p.119-172.

GROVER, S. Why won't they listentous? On giving power and voice to children participating in social research. **Childhood**, v.11, n. 1, 2004, p.81-93.

JOVCHELOVITCH, S. BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. Gaskell, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90-113.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. INFÂNCIA, NORMATIVIDADE E DIREITOS DAS CRIANÇAS: TRANSIÇÕES CONTEMPORÂNEAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, Dec. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400951&lng=en&nrm=iso>. access on 30 May 2018. Epub Aug 10, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n.1, 2016, p. 67-86, jan./abr

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da criança/Universidade do Minho, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., ALMEIDA, I. G. de, COSTA, N. R.do A., GUIMARÃES, L. de A., MARIANO, F. N., TEIXEIRA, S.C. de P., & SERRANO, S. A. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n.2, 2012, p. 390-399. doi: 10.1590/S0102-79722012000200021.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In M. C. Rossetti-Ferreira; S. A. Serrano & I. G. Almeida (Orgs.). **O acolhimento institucional na perspectiva da criança.** São Paulo: Hucitec, 2011, p. 119-172.

SANTANA, J. P. & FERNANDES, N. F. Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: Possibilidades e limites. **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15479/1/PESQUISAS%20PARTICIPATIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS.pdf

SARMENTO, M. J. 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/PR: Champagnat, 2013, p.13-46.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: **Correntes e Confluências**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2006, p. 1-31.

SARMENTO, M. J.& MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações** [Online]. 2008. Disponível em: http://configuracoes.revues.org/498 ; DOI : 10.4000/configuracoes.498

SOARES, N. F., SARMENTO, M. J. & TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, v.12 n.13, 2005, p. 49-64.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, n. 4, 2008, p. 37- 50.

TINOCO, V., & FRANCO, M. H. P. O luto em instituições de abrigamento de crianças. **Estudos de Psicologia**, v.28, n. 4, 2011, p. 427-434

TOMÁS, C., & FERNANDES, N. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15495

WARTHIER, J. L.; DELL´AGLIO, D. D. Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Revista de**

Psiquiatria do Rio Grande do Sul, v. 29, n. 3, 2007, p. 305-314.

ZEM-MASCARENHAS, S. H.; DUPAS, G. Conhecendo a experiência de crianças institucionalizadas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 4, 2001, p. 413-419.

A REDE DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SUJEITOS

Kamila Barros Tizatto
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
kamilatizatto1@gmail.com

Roseli Nazário
Instituto Federal Catarinense – IFC

As linhas que tecem este texto são resultado da complexa trama de uma pesquisa[137] de Mestrado em Educação, atualmente em curso na Universidade Federal de Santa Catarina. Tal pesquisa brotou do interesse em ouvir as narrativas infantis no contexto da rede de proteção à infância – mais especificamente dentro da medida de acolhimento institucional – sobre suas experiências neste contexto. Neste caminho, foram diversos os desafios enfrentados de ordem ética, teórica e metodológica, os quais buscamos traduzir nas páginas que seguem.

A fim de sumarizar a leitura, o texto se apresenta em três seções, a saber: *i.* um breve histórico sobre a assistência à infância no Brasil e alguns paradigmas na atualidade; *ii.* o trajeto metodológico para ouvir as crianças como interlocutoras da pesquisa; e *iii.* algumas reflexões originadas a partir dos discursos das crianças.

A CONTEXTURA HISTÓRICA DA PROTEÇÃO À INFÂNCIA E UM PARADIGMA FUNDAMENTAL

Ao longo dos séculos, diferentes agentes instituíram discursos normalizadores da infância, tais como as práticas médico-higienistas, filantrópicas, caritativas, jurídico-policiais etc. Embora essas noções, de certo modo, venham a questionar e promover rupturas umas às outras, há uma intrínseca marca de exclusão que perpassa as crianças em todas elas (ARANTES, 2011).

Cambi (1999) nos indica que a Modernidade instaurou na sociedade uma dupla e ambígua ideologia que, por um lado defendia o ideal de liberdade como um direito próprio do ser humano e, do outro, induzia a incisiva ação do Estado para controle da vida e produção das pessoas. Em função desta ambiguidade, muitas das práticas de assistência à infância assumiram este caráter coercitivo de controle das pulsões humanas.

Nas décadas finais do século XVII, o país vivia um cenário histórico onde a miscigenação oriunda da reprodução de índios e negros com colonizadores gerou um grande contingente de crianças não reconhecidas ou abandonadas, sendo tratadas à época como *desvalidos* e *improdutivos*. Com a presença mas-

137 Artigo resultante de pesquisa de mestrado financiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/Pós-Graduação.

siva destes sujeitos nos centros urbanos, diversas problemáticas sociais se instauraram, incluindo o abandono e morte de crianças recém-nascidas, que incitou o advento da caridade e da filantropia[138].

Transitando por este momento histórico, ganha destaque o surgimento das casas de recolhimento para os órfãos e desvalidos que, baseados em um modelo europeu, instituiu o uso de um dispositivo conhecido como Roda dos Expostos – um objeto de madeira anexo aos asilos infantis, nos quais se abandonavam crianças anonimamente, a fim de supostamente salvaguardar sua origem social. Este método perdurou no Brasil até meados do século XIX, quando a ascensão da investida médico-higienista dentro das casas de abrigamento infantil passaram a criar registros mais detalhados quanto às condições de ingresso destas crianças, tendo por objetivo confirmar que as altas taxas de mortalidade infantil se deviam às condições prévias, ao invés de resultantes das práticas de cuidado adotadas nas instituições (ARANTES, 2011).

Nesta época, a maior parte dos asilos para órfãos e desvalidos encontrava-se sob a tutela da caridade e, dentro deles, eram comumente ministrados ensinos profissionais e morais arraigados em culturas religiosas, por meio dos quais se reforçavam preconceitos sociais, na medida em que os ensinamentos se diferenciavam entre meninos e meninas, crianças negras e brancas, etc. (ARANTES, 2011). Este modelo acabava por sustentar a lógica dos pobres destinados ao trabalho e à mão-de-obra desvalorizada por meio da instrução para trabalhos subalternos (FALEIROS, 2011).

A partir do século XX, os ensinamentos eugênicos passaram a atribuir à criança um novo *status*, agora entrelaçado à ideia de *futuro da sociedade e da pátria* e que, portanto deveria ser preservada e salvaguardada a um pleno desenvolvimento, promovendo uma transição das noções de caridade para a filantropia. É também neste cenário que a instituição familiar passa a sofrer maior interferência do Estado a fim de proteger as crianças de práticas parentais que não lhes garantissem cuidados adequados (FALEIROS, 2011).

Ainda nas primeiras décadas no século XX as práticas jurídicas de assistência à infância também entraram em elevação, tendo originado neste período o Juizado de Menores e o Código de Menores. Este código tornou-se historicamente conhecido por suas práticas de caráter punitivo e repressivo, baseado em práticas higienistas que evidenciavam que a dita *proteção à infância* estava fortemente entrelaçada aos objetivos de controle social (FALEIROS, 2011). Tal legislação esteve em vigor até o ano de 1990, sendo substituída a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/1990).

Vale ressaltar que o ECA foi conhecidamente influenciado pelo estabelecimento da Constituição Federal de 1988, da Convenção sobre os Direitos das Crianças[139] e de movimentos de militância social insurgidos na década de 1980,

138 A diferença entre as noções de caridade e de filantropia estão no fato de a primeira enraizar-se em uma lógica cristã, baseada na compaixão e no anonimato, enquanto a filantropia surge com um caráter de utilidade social, visando prevenir a miséria (MORAES, TAVARES e SOUZA, 2017).

139 A Convenção sobre os Direitos da Criança é um tratado que visa a proteção de crianças e adolescentes ao redor do mundo, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Foi ratificada no Brasil em 1990, através do Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.

que pressionaram uma ação sociopolítica e jurídica em prol do estabelecimento de legislações para a garantia específica dos direitos das crianças e adolescentes. Dentre estas militâncias, destaca-se a forte atividade do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), iniciado por profissionais da educação que traçaram por objetivo sair dos muros das instituições de ensino e criar estratégias para instrumentalizar meninos e meninas em situações de rua sobre seus direitos, tendo em vista que a violência perpetrada contra esta população chegavam a configurar casos de extermínio (SOUZA, 2013). A sensibilidade e articulação política do MNMMR o elevou a uma amplitude nacional e, aliada ao movimento pró-constituinte que se instaurava na época no Brasil, se inseriu nas discussões em torno da Constituição Federal, garantindo espaço para artigos específicos em prol dos direitos da infância e da adolescência e que, mais tarde, através do Fórum Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, em parceria com juristas consultores do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e de outros movimentos sociais desenvolveram-se as primeiras versões analisadas do Estatuto da Criança e do Adolescente (SOUZA, 2013).

A partir deste breve percurso pela história dos direitos da criança no Brasil, é possível pensar que o ECA instituiu algumas mudanças nas concepções de infância, especialmente no que diz respeito à transição de *menor* (aquele conhecido como sujeito que demanda de repressão para atingir a civilidade), em direção ao reconhecimento das crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos*, aos quais as políticas públicas devem ser direcionadas objetivando sua *proteção integral*, considerando que

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990, p. 04).

Embora sejam reconhecidos avanços nos discursos sócio jurídicos a partir do ECA, é importante ter em vista que o estabelecimento de uma legislação não dá conta, por si só, de extrair o turbilhão de invisibilidade, exclusão e dominação que permeou a atenção à infância durante séculos. Bujes (2010) problematiza que, ainda hoje, na própria concepção de *risco* que fundamenta muitas das políticas públicas para a proteção da infância, perpetua um exercício histórico de poder e governamento das crianças na medida em que se estabelece sob padrões de normalidade, orientados pela noção de segurança social. Em outras palavras, a sociedade determina padrões considerados normais e aceitáveis e, aquilo que foge à norma, exige mecanismos externos para sua normalização, efetivando políticas de regulação social por meio das quais a infância permanece subalterna ao controle dos adultos.

Isso estabelece, por fim, o último ponto de interesse desta primeira seção do texto, que diz respeito propriamente ao paradigma fundamental instituído no cerne das concepções sobre direito da infância. Em relação a isto, Soares (2005)

define que alguns documentos balizadores, com destaque à Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecem às crianças os direitos de *provisão*, *proteção* e *participação.* Os primeiros dizem respeito especificamente aos direitos sociais de saúde, educação, segurança social etc.; os segundos, referem-se à proteção contra abuso, negligência, exploração e diversas outras formas de violação; e, por fim, os terceiros versam sobre os direitos políticos de participação social, de serem ouvidas e reconhecidas como sujeitos e cidadãos de direitos.

Segundo a autora, há, de certo modo, um consenso estabelecido em relação à garantia dos direitos de proteção e provisão, entretanto, os direitos de participação são permeados por contínuos tensionamentos sociais na medida em que, embora seja considerada a existência destes direitos, há um entendimento social da criança como incapaz de tomar decisões que interfiram na sua própria vida sendo, portanto, completamente dependente dos adultos. Esta percepção foi muito corroborada por teorias clássicas do desenvolvimento que compreendem como "desejável o adiamento do exercício" destes direitos para o momento em que as crianças atinjam competências de racionalidade e autonomia que "supostamente não possuem" (SOARES, 2005, p. 16).

É especificamente neste confronto, portanto, que esta pesquisa se localiza. Afirmamos isto, pois, tendo por objetivo ouvir as narrativas de crianças sobre as suas experiências em uma medida de proteção, não raro se esbarram em burocracias protocolares que exprimem as limitações instituídas à participação das crianças, o que nos leva a discussão da segunda seção deste artigo.

OS DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA *COM* CRIANÇAS

Na introdução deste texto localizamos que esta pesquisa foi desenvolvida especificamente em uma medida de acolhimento institucional. Para fins de contextualização, é importante relembrar que o ECA prevê em seu texto assegurar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, dentre eles o direito à convivência familiar e comunitária, descrito no Art. 19º, que determina que "toda criança tem o direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária". Neste sentido, as medidas de acolhimento institucional surgem como um mecanismo para acolher crianças em situação de violência, com caráter excepcional e provisório, enquanto o grupo familiar seja reavaliado periodicamente ao longo do processo judicial, visando subsidiar a *autoridade judiciária* sobre a determinação por uma reintegração familiar ou a inserção da criança em processo de adoção.

Tais medidas de acolhimento se dividem em *acolhimento familiar* e *acolhimento institucional*. O primeiro refere-se a uma modalidade na qual a criança é recebida na casa de uma família sem intenções de adoção, devidamente cadastrada em órgãos competentes para estes fins; o segundo, ordenando pelas Orientações Técnicas do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, classificam-se como *abrigo* ou *casa-lar* (Art. 34°)*:* estes dois diferenciam-se em

aspectos de estrutura física, funcional e de recursos humanos, sendo que o objetivo da casa lar é promover uma rotina menos institucional e mais próxima de uma realidade familiar.

A presente pesquisa que aqui se descreve, foi realizada em um *abrigo,* de administração governamental localizado em um município da mesorregião do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. Todas estas escolhas foram criticamente posicionadas. Em primeiro lugar, a escolha por uma instituição governamental foi baseada no objetivo de evitar a pesquisa em instituições filantrópicas que até hoje exercem influente ação no suprimento desta demanda. Quanto à escolha pelo município em questão, se deu com o propósito de confrontar ideias do senso comum que reconhecem esta cidade como um *bom lugar para se viver*, baseado em indicadores econômicos, buscando tencionar espaço para a discussão sobre as violências neste cenário. Tendo havido estas definições, foi chegada a hora de estabelecer negociações a fim de viabilizar a entrada e permanência no campo e, neste sentido, descrevo dois desafios de ordem ética e metodológica ocorridos neste processo: *i.* enfrentamento às burocracias protocolares; *ii.* estratégias para ouvir a criança.

ENFRENTAMENTO ÀS BUROCRACIAS PROTOCOLARES

Inicialmente, precisamos ter em mente que, a partir de um protocolo regimentar herdado das ciências médicas, não podemos eliminar a necessidade de consentimento formal pelo adulto responsável pela criança para a participação na pesquisa, a fim de atender as exigências éticas da Resolução CNS 510/2016, que versa sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Este ponto inaugura a discussão deste tópico, na medida em que tal exigência reconhece certa subalternidade da criança em relação ao adulto. Entretanto, a própria resolução institui a coleta do assentimento dado pelos sujeitos em participar da pesquisa “na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (CNS, 2016), implementando uma lógica de permitir à criança a decisão sobre sua participação ou não na pesquisa.

Em paralelo a este procedimento, as discussões promovidas em prol de conseguir a autorização para a entrada no campo aconteceram sempre em torno dos *adultos-pesquisadores* e dos *adultos-profissionais-da-rede.* Este ponto relacionado ao acesso deixa claro o paradoxo intrínseco de se atender a uma ética jurídica, respeitando negociações executadas exclusivamente por adultos, para uma pesquisa cujo interesse central é a participação das crianças. Isso também remonta ao paradigma citado há algumas páginas atrás: reconhecendo que as histórias que levam as crianças a ingressarem em medidas de acolhimento são permeadas por situações de violências, é compreensível a necessidade de mecanismos que busquem preservar seus direitos de proteção. Qual é, portanto, o nosso papel enquanto pesquisadores para, neste cenário onde a necessidade de proteção é indiscutível, acessar e garantir alguma participação das crianças?

Na dissertação de Tizatto, em curso, sugere-se dois pontos: o primeiro, reconhecer a ética como um dado relacional. Isso significa compreendê-la para além das burocracias regulatórias e reconduzir a ideia da ética como construção linguística e dialógica que se modifica nas negociações instauradas nas micro relações (TRINDADE; RASERA, 2013). Neste aspecto, admite-se que a representatividade alcançada por trabalhos científicos críticos e éticos, previamente desenvolvidos por uma das pesquisadoras envolvidas nesta investigação, facilitaram o ingresso em um espaço atravessado de barreiras institucionais, corroborando com a ideia de que a ética é relacional e ultrapassa a lógica instituinte, tornando talvez um pouco mais permeável o acesso a um campo cujo ingresso é conhecidamente tão delicado.

O segundo ponto versa pela adoção de meios para interpretar o assentimento das crianças, conforme mencionado anteriormente. A noção aqui tomada para o termo *assentimento* é compatível com as postulações de Ferreira (2010), como a *aceitação* ou a *não recusa* das crianças que não têm idade legal para o consentimento formal, em participarem da pesquisa. Isso requer do pesquisador um olhar sensível, dinâmico e constantemente disponível para analisar e reanalisar as relações estabelecidas entre as crianças e pesquisadores e, inclusive, reconhecer que o adulto não detém o conhecimento absoluto sobre as ações das crianças, visto que, segundo a autora, ao mesmo tempo em que uma *recusa não expressa* não necessariamente signifique um aceite, um "não" verbalmente afirmado também pode ser atribuído de diferentes sentidos que apenas serão compreendidos no contexto das relações e circunstancias em que ocorre (FERREIRA, 2010), requerendo do pesquisador um contínuo questionamento sobre até que ponto é capaz de interpretar o assentimento, bem como sobre o uso de estratégias que possibilitem buscar compreender o assentimento a partir das diferentes linguagens da criança.

ESTRATÉGIAS PARA OUVIR A CRIANÇA

A pesquisa acadêmica, como bem se sabe, exige um rigor procedimental. Tratando-se da pesquisa *com* crianças, torna-se uma exigência ainda maior o planejamento de estratégias que possibilitem ao adulto pesquisador o estabelecimento de relações horizontalizadas com estes sujeitos, a fim de não agir como detentor do saber sobre os discursos infantis.

Pelo peso desta responsabilidade, a definição de um desenho metodológico viável para esta pesquisa demandou significativos esforços. Primeiramente, o aprimoramento de um *olhar interdisciplinar* sobre a infância, originado a partir das leituras e discussões dos Estudos da Infância; em segundo lugar, o aprofundamento de conhecimentos sobre metodologias de pesquisa, o que nos levou a definir o traço metodológico da investigação como uma *pesquisa qualitativa,* calcada no método de *estudo de caso.*

Amplamente difundidas nas ciências sociais, as *pesquisas qualitativas* se debruçam a responder questões muito particulares, cujo nível de realidade não pode ser quantificado. Ou seja, "trabalha com o universo de significados, mo-

tivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p.21-22). O *estudo de caso*, por sua vez, se caracteriza por um método de estudo intensivo para explicar sistematicamente fenômenos ocorridos em determinados contextos sociais (FACHIN, 2006), explorando situações da vida cotidiana, preservando o caráter unitário os objetos, contextos e sujeitos da investigação, fomentando novos problemas de pesquisa e estudando variáveis causais dos fenômenos e situações observadas (GIL, 2007). Em suma, concluímos que o delineamento metodológico traçado para esta investigação exploratória é compreendido por uma Pesquisa Qualitativa em Educação, ancorada no método de estudo de caso coletivo, cujo propósito é estudar características de determinada população, buscando ampliar o conhecimento acerca da realidade a qual pertencem (GIL, 2007; CHIZZOTTI, 2006).

Essa definição, contudo, não tem o poder de dissolver os desafios e dificuldades em se fazer pesquisa com crianças. Monteiro (1998) alerta que a pesquisa qualitativa em educação apresenta desafios de ordem teórica, metodológica e ética. *Teórica* por exigir do pesquisador um sólido arcabouço conceitual para a interpretação dos dados construídos; *Metodológica* por requerer estratégias de validação para a construção e análise de dados; E, por fim, ética, em virtude das exigências de consentimento e proteção aos sujeitos participantes da pesquisa. Entretanto, mais do que isso, a empreitada da pesquisa com crianças se esforça em prol do estabelecimento de uma ética viável que, conforme Fernandes (2016) assuma a postura de buscar a construção de relações horizontalizadas com crianças, de superar as burocracias protocolares e de acautelar sobre a escrita acadêmica, de modo que as intenções institucionais e interpretações do pesquisador não lancem as narrativas infantis às veredas, privando-as de autoria.

Essas questões éticas da participação das crianças na pesquisa promovem a ideia de que elas devam ser ouvidas, consultadas, informadas e legitimadas como sujeitos de suas próprias vidas, o que requer do pesquisador a conduta de constantemente questionar sobre seus modos de ouvir e interpretar o que a criança tem a dizer, ao invés do que os adultos querem que diga, sendo necessário, portanto, estar atento para *dialogar* com as crianças e a ouvir suas *palavras e silêncios,* através de uma escuta preparada e qualificada (ROSSETTI-FERREIRA, SERRANO e ALMEIDA, 2011).

Diante destas discussões, dos objetivos planejados para a pesquisa em tela, e da conhecida marca de exclusão e invisibilidade que historicamente se sobrepôs às crianças nas práticas de assistência à infância, os questionamentos que se tornaram balizadores para buscar conhecer as experiências das crianças neste contexto, podem ser traduzidos em: *como as crianças resistem ao cerceamento das práticas institucionais?* Quais os modos das crianças de reverter, subverter e resistir ao que está posto? Quais os modos de ser criança em acolhimento institucional?

Migrar o olhar em direção à agência das crianças, ao invés de se deixar levar pela correnteza de críticas à lógica institucional instituída por adultos, pode não

ser uma tarefa fácil. Em relação a isso, a elaboração de cuidadosas notas de campo pode figurar como um recurso metodológico essencial. Emerson, Fretz e Shaw (2013) conceituam as notas de campo como os extensos e detalhados relatórios produzidos a partir de uma inserção intensa no campo, e alertam que o ato de construir esse descritivo é permeado por aspectos de percepção e interpretação, pois, quando se redigem esses registros, o pesquisador é incumbido de um processo ativo de atribuir sentidos ao que observa e no que, dentre das tantas manifestações da vida cotidiana, irá focar suas descrições. A retomada periódica da leitura destes registros possibilita que o pesquisador monitore a acompanhe os posicionamentos que assume na geração de dados.

Diante disso, o longo tempo de permanência no campo, a observação participante, o diálogo, o registro detalhado das notas de campo e a análise crítica, sistemática e cautelosa de todas essas informações figuram como compromissos assumidos para reconhecer a agência das crianças e evidenciar *como vivem suas experiências dentro do abrigo.*

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL A PARTIR DAS CRIANÇAS

Evidentemente, a pesquisa *com* crianças resulta na geração de dados com grande potência para análise – análise esta que, bem como os outros procedimentos da investigação, é também transpassada por aspectos de interpretação e percepção do pesquisador. Dentre as tantas possibilidades de discorrer reflexões a partir da pesquisa, aqui o foco adotado foi aos modos das crianças de subverteram a lógica instituída, transitando entre aquilo que é *proposto* e aquilo que é *vivido*, entendendo que "enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo" (BATISTA, 1998, p.64-65). Sendo assim, as laudas que seguem, considerando o contingenciamento deste texto, se dedicarão a *anúncios muito breves* sobre as formas como as crianças percebem e operam sobre esse contexto.

É prudente pensar que a medida de acolhimento institucional promove transformações nas vidas das crianças que a vivem, em virtude não apenas do afastamento de sua casa, família e, por vezes, comunidade, mas também das novas relações que estabelecem ao longo deste período. Em relação a isto, Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011) afirmam que eventualmente na prática jurídica, as crianças figuram como os sujeitos menos ouvidos nas discussões acerca do processo judicial que traça importantes condições sobre o seu futuro, ficando, portanto, privadas de conhecimento e de participação sobre as definições que lhe afetam diretamente, na imprevisibilidade das decisões tomadas pelos adultos. Esta imprevisibilidade é também temporal, constituindo o abrigo como um espaço de constantes chegadas e partidas de crianças e adultos; um contexto de transitoriedade. Em relação a isso, os dados previamente analisados parecem sugerir que, estando neste redemoinho de *(des)informações* as crianças encontram modos próprios de subverter esta lógica, encontrando maneiras de manipular o tempo e espaço instituídos pelos adultos.

Primeiramente, a *temporalidade* marcada "pela cadência das horas, dos dias, dos meses, dos anos" é desconstruída pelas crianças que vivem numa temporalidade que é *presente* e, por isto mesmo, se relacionam, brincam e vinculam com outras crianças e adultos, não ficando à mercê da possibilidade de seu desacolhimento (NAZÁRIO, 2014, p.193). A transitoriedade deste lugar também parece percebida pelas crianças, que encontram modos de criar registros de sua passagem ou da passagem de outros que lhes foram significativos. É o caso, por exemplo, das meninas Tempestade e Relâmpago[140], acolhidas na instituição onde ocorreu a geração dos dados, que instituíram algo que denominam de *tradição*, justificada por*:* "*sempre que alguém vem visitar, a gente pega algo que a pessoa dormia, pra sentir o cheiro dela e não ficar com saudade"* (Arquivos da pesquisa, 2018).

Em segundo lugar, os estatutos atribuídos para o uso dos *espaços* pelas crianças, também parecem ser dissuadidos por elas. Ao longo da investigação, as crianças foram demonstrando modos próprios de gerar uma habitabilidade dos ambientes que ultrapassa o que é proposto pelos adultos, criando sentidos de identidade e pertença que significam os espaços para além de suas dimensões territoriais, atribuindo-lhes significações afetivas que, por vezes, podem conflitar com fronteiras oficialmente estabelecidas (LOPES; VACONCELLOS, 2006). Um exemplo possível para isto foi o momento em que a menina Relâmpago apresentou à pesquisadora um quarto no qual encontram-se suas "três camas", explicando que: "*nessa aqui eu durmo a noite, nessa eu durmo de tarde e nessa eu só brinco. Não pode ter três camas, mas quando eu choro, eu posso!*" (Arquivos da pesquisa, 2018). Há, neste interim, uma ação da menina que corrompe o estatuto do quarto como um lugar para dormir, passando a ser afetivamente significado como o lugar possível de brincar – possibilidade reivindicada através do choro (agenciamento que promove efeitos nas práticas dos adultos), demarcando as crianças como produtoras de cultura e capazes de negar, diante das outras categorias geracionais, a "condição de categoria submetida", operando uma "transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido" (LOPES, 2008). Compreender as crianças como produtoras de cultura é perspectiva-las como atores sociais

> capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s) (BARBOSA, 2014, p. 662).

A discussão sobre as *culturas infantis* encontra-se no cerne de muitas pesquisas nos Estudos da infância. Sarmento (2004), um dos principais percussores deste pensamento teórico, descreve quatro eixos estruturadores das culturas

140 Na dissertação de Tizatto, ainda em curso – conforme anteriormente mencionado – é feita uma analogia da pesquisa acadêmica com o brotamento de um rio e, diante da impossibilidade de utilizar os nomes das crianças no texto, a opção feita foi de utilizar codinomes de efeitos climáticos, conforme um diálogo com as crianças, descrito nas notas de campo.

infantis: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Em pesquisas interessadas nas narrativas infantis, parece-nos essencial manter-se atento às brincadeiras das crianças (ludicidade), reconhecendo sua importante ação social, com potencial para recriar a realidade e, através do universo de fantasia e faz-de-conta (fantasia do real) operar sobre pessoas, objetos e acontecimentos transpondo-as para o mundo imaginário e sendo um recurso possível para lidar e ressignificar situações indesejáveis do cotidiano (ARENHART, 2017; LIMA, AVANÇO, 2011; BARBOSA, 2014). Na pesquisa em contextos de abrigo, a ação das crianças de tratar na brincadeiras sua condição de acolhimento foi evidenciada durante todo o tempo de permanência do campo.

Com isso, não se quer dizer que o abrigo seja sempre considerado um ambiente hostil e inóspito para a criança. A perspectiva adotada nesta investigação, pelo contrário, compactua com o pensamento de Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2010), quando apontam que o abrigo é muitas vezes descrito no senso comum como um lugar que não deveria existir, gerando, portanto, uma identidade de exclusão, que atribui pouco valor ao tempo vivido dentro da instituição. Entretanto, o que se sabe a partir da literatura é que o tempo vivido neste contexto pode produzir lembranças tanto boas, quanto ruins. As vivências das crianças neste contexto geram um *saber da experiência* que é "particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal" (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 27); a experiência, como aquilo que "nos passa, nos acontece, nos toca" (Bondía Larrosa, 2002, p. 21) possibilita que, ainda que duas pessoas enfrentem a mesma situação, não vivam a mesma experiência. Neste sentido, o abrigo não é o mesmo para todas as crianças e as experiências vividas neste contexto fazem parte da sua história e vida e da construção da sua personalidade de modos muito subjetivos (Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida, 2011). O tempo do acolhimento é, portanto, um período que não se satisfaz apenas com o lugar do esquecimento.

Não cabendo no *lugar do esquecimento*, o acolhimento institucional também não cabe no *lugar do passado*: aquele lugar construído sobre modelos discursivos de governamento da criança, socialmente enraizados ao longo da história de assistência à infância no Brasil. Por este motivo, a pesquisa *com* crianças dentro dos abrigos perspectiva de modo otimista a: *i.* promover aproximações teóricas entre diferentes campos disciplinares que dialogam com este contexto (educação, psicologia, assistência social, direito, etc.); *ii.* ampliar debates no meio acadêmico sobre os direitos de participação da criança e suas relações com a prática de pesquisas tendo crianças como interlocutoras; *iii.* fomentar reflexões acerca das práticas institucionais; *iv.* interrogar e contribuir para a constante revisão de políticas públicas inerentes ao contexto de acolhimento institucional.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças do Brasil. *In:* **A arte de governar crianças – políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Irene Rizzini, Francisco Pilloti (orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ**. vol. 4. n. 43. Curitiba: 2014.

BATISTA, Rosa. **A rotina do dia-a-dia na creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N.19. 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal 8069, Brasília/DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acessado em: mai/2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS). 2004. Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília/DF, 2005. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acessado em: fev/2018.

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. Disponível em: http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf Acessado em: jun/2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Quinquagésima nona reunião extraordinária CNS: 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll; WÜRDIG, Rogério Costa; CAVA, Patrícia Pereira. Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, abr./jun. 2017.
DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 125: maio, 2005.

EMERSON, Robert M., FRETZ, Rachel I., SHAW, Linda L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**. N. 7, 2013.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. **In: A arte de governar crianças – políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Irene Rizzini, Francisco Pilloti (orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Natalia. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Texto apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sessão especial 13, subárea 5 (GT07, GT10, GT13, GT15). **Revista Brasileira de Educação**. v.21. n.66: jul-set, 2016.

FERREIRA, Manuela. "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: 2010.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, José Milton de; AVANÇO, Leonardo Dias. **Culturas da Infância no contexto da educação infantil: interlocução para o processo de formação inicial e continuada**. X Educere – Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC/PR, Curitiba: 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5954_3406.pdf Acessado em: mai/2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, Jan/Jun 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. **Contextos e Educação**. Editora Unijuí. Ano 23. N. 17. Jan-jun, 2008.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Cristina de Cassia Pereira; TAVARES, Lara Alexandra; SOUZA, Rildo Bento de. Três tempos de caridade, assistência e filantropia em Goiás (séculos XVIII ao XX). **História: Questões & Debates**, v. 65, n. 1. Curitiba: 2017.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns desafios da abordagem qualitativa. *In:* **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. MONTEIRO, Roberto Alves. Juiz de Fora: FEME/UFJM, 1998.

NAZARIO, Roseli. **A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. *In:* **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Solange Aparecida Serrano e Ivy Gonçalves de Almeira (orgs.). São Paulo: Hucitec, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. Desafios e perspectivas para o acolhimento institucional. *In:* **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Solange Aparecida Serrano e Ivy Gonçalves de Almeira (orgs.). São Paulo: Hucitec, 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SOARES, Fernandes Natalia. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**. v.7. n.12. 2005.

SOUZA, Tainara de Jesus. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a conquista dos direitos: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. **III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais – Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social**. ISBN 978-85-61447-02-1. Minas Gerais: 2013. Disponível em: http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/O%20MOVIMENTO%20NACIONAL%20DE%20MENINOS%20E%20MENINAS%20DE%20RUA%20E%20A%20CONQUISTA%20DOS%20DIREITOS.pdf Acessado em: 08 de abril de 2018.

TRINDADE, Flavia Miranda Oliveira, RASERA, Emerson Fernando. Considerações sobre uma ética relacional. **Revista Psico**. v. 44. n. 1. Jan/mar: 2013.

A INFÂNCIA, A PARTIR DA VOZ DA CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA PARA ADOÇÃO

Kelly Christiane Silva de Souza
Universidade do Minho- UMINHO
kcsouza@uea.edu.br

INTRODUÇÃO

A adoção no Brasil historicamente sempre privilegiou o acolhimento de recém-nascidos em detrimento a crianças maiores. De acordo com o Cadastro Nacional de Adoção, existem 8.839 crianças cadastradas para adoção no País, sendo que dessas 5.134 têm irmãos e 6.468 possuem idade acima de 5 anos, o que termina por criar um descompasso entre o perfil definido pelos 43.663 pretendentes cadastrados, uma vez que desses 27.893 não aceitam crianças com irmãos e 33.785 não aceitam adotar crianças com mais de 5 anos. O contraste entre os perfis de crianças para adoção e de pretendentes, junto com a morosidade do sistema jurídico contribuem para o aumento dos índices de crianças que terminam por chegar a maioridade dentro dos espaços que deferiam ser provisórios. Estas crianças que estão aguardando por serem recebidas em uma nova família através do processo de adoção, terminam por ser institucionalizadas nos espaços de acolhimento e é com elas que este estudo de doutoramento foi desenvolvido.

A Infância, a partir da Voz da Criança Institucionalizada para a Adoção é o tema deste estudo de doutoramento desenvolvido em uma instituição que abriga crianças em situação de vulnerabilidade na cidade de Manaus. Os objetivos que nortearam a condução desta investigação foram: objetivo geral- compreender o conceito de infância da criança institucionalizada para adoção, a partir da sua voz. Os objetivos específicos: entender o conceito de infância da criança institucionalizada para adoção e sua posição enquanto sujeito de direitos; caracterizar a partir da voz da criança os seus modos de vida antes e durante a institucionalização; relacionar as questões família biológica, infância, institucionalização e futura adoção a partir da voz da criança e por fim caracterizar as expectativas da criança com vista ao seu futuro.A definição dos objetivos foram fundamentais para escolha do paradigma qualitativo na pesquisa, bem como pela opção pelo estudo de caso etnográfico, e por consequência dos instrumentos que foram utilizados na construção dos dados. O grande desafio deste estudo foi desenvolver uma investigação com as crianças institucionalizadas para adoção e não a respeito delas, para isso foi necessário durante todo o processo dar garantia que sua voz de fato fosse ouvida.

Na realização deste estudo foi imprescindível, optar por percursos que garantissem a escuta sensível da criança em torno da questão da institucionalização

e da adoção, visto que esta é uma temática já marcada fortemente pela análise do adulto em torno dos problemas oriundos da institucionalização para a adoção, sendo, na nossa opinião, fundamental apresentar outras perspectivas, trilhando outros caminhos na construção dos dados que garantissem, de fato, as perspectivas da criança relativamente aos processos de institucionalização e adoção que envolvem as suas vidas.

Muitas pesquisas a respeito da adoção no Brasil já foram produzidas; entretanto, na sua maioria, discutem a problemática a partir do olhar do adulto; sendo assim pesquisas *sobre* as crianças institucionalizadas para adoção e não *com* elas. Muito tem se falado sobre o que elas pensam e o que elas dizem; entretanto, quando nos debruçamos sobre esses estudos, eles trazem uma marca nitidamente adultocêntrica, deixando a criança em situação secundária.

No Brasil, atualmente por influência da sociologia da infância muitos trabalhos de pesquisa têm sido realizados considerando a criança como protagonista, entretanto algumas experiencias pontuais no início do século XX foram realizadas antes mesmo da abertura do processo de consolidação deste novo paradigma.

De acordo com RODRIGUES, BORGES e SILVA (2014), Mario Andrade em 1935, Florestan Fernandes entre 1940-1950 e Paulo Freire em 1989 podem ser considerados os precursores "na escuta das crianças", entretanto as autoras destacam que apesar do destaque destes trabalhos houve um processo de adormecimento dessas discussões, vindo as mesmas a emergir novamente apenas na década de 1990, com José de Souza Martins, onde o referido autor, em seus estudos sobre temas pertinentes à luta pela terra, observou que enquanto realizava suas entrevistas com os adultos as crianças ficavam ao redor observando; entretanto, sem direito a voz. Tal fato lhe fez perceber que era necessário modificar as técnicas de construção de dados, a fim de dar voz "aos mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos" (MARTINS, 1993, p. 54).

Entretanto há que se destacar que apesar de Florestan Fernandes (1961) e José de Souza Martins (1993) serem considerados os pioneiros da sociologia da infância no Brasil, nos estudos de Quinteiro (2002) e Marchi (2007) eles recebem críticas das autoras por considerarem ao longo de seus estudos as crianças como sujeitos imaturos. Marchi (2007) considera que apesar de Fernandes e Martins terem rompido com o silencio instaurado às crianças nas pesquisas de cunho sociológico, os mesmos não modificaram suas visões tradicionais do processo de socialização, ou seja, a criança foi mantida na condição de sujeito passivo frente ao adulto na transmissão cultural. (FILHO, 2011, p.90)

A crítica de Quinteiro (2002) e Marchi (2007) a Fernandes (1961) e Martins (1993) ancorou-se na própria sociologia da infância que como área disciplinar, desde a década de 1980 começou a se consolidar na Europa, retirando a infância dos aspectos que a reduziam a uma compreensão puramente bio-psicológica ou como uma simples etapa maturacional do desenvolvimento do ser humano que se dava independente das condições sociais, culturais e históricas, não sendo, portanto compreensível estudos que trazem no seu cerne o protagonismo da criança e ao mesmo tempo a concebem como um "ser em devir", uma vez que como nos aponta Sarmento(2008) a teoria da sociologia da infância, entendida

como um novo paradigma no estudo da infância empreendeu esforços no sentido de superar esta visão.

Assim o movimento da sociologia da infância traz ao centro das discussões a relevância do protagonismo da criança nas pesquisas, como sujeito social, cultural e histórico, que precisa além de ser visto, ser ouvido como ator social pleno. Nos dizeres de Delgado e Muller (2006, p. 9), a sociologia da infância pode ser percebida "como um marco que assinala o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto"

Desta maneira nosso estudo na perspectiva de apresentar a voz da criança, ancorou-se no paradigma da Sociologia da Infância como caminho que de maneira sistemática pudesse entender as percepções construídas pela criança durante o tempo em que está aguardando para ser adotada.

Este artigo está tecnicamente organizado em três partes que se complementam entre si na busca de assim responder as questões que nortearam o estudo.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL: DE OBJETO AO SUJEITO DE DIREITOS

A questão da institucionalização no Brasil reporta-nos ao período colonial, mais precisamente ao século XVIII, ano de 1726, quando foi instalada na cidade de Salvador a primeira Roda dos Expostos, sendo esta a primeira instituição a receber crianças em situação de abandono, instituição esta que se manteve até parte do período republicano, na perspectiva de que cumpria a função de proteger a criança frente à situação de abandono, visto que esta era uma prática comum no Brasil dado principalmente as questões socioeconômicas.

A institucionalização através da Roda dos Expostos marca a oficialização do abandono das crianças no Brasil, visto que para quem abandonava era garantido o anonimato.

Proteger a criança ou se proteger da criança? Esta é a pergunta que nos fazemos quando falamos da questão da institucionalização, visto que a história é marcada por ações punitivas, muito mais que de proteção!

A Roda dos Expostos caminhou no Brasil de 1726 até 1950, sendo uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguindo manter-se até a década de 50, durante a República (MARCÍLIO, 2000: 51).

No período imperial, precisamente no século XIX os nobres no Brasil descobriram a infância, entretanto esta era a destinada aos seus filhos, as crianças pobres e negras ainda teriam que esperar o reconhecimento desta etapa em suas vidas. Assim a descoberta da infância pela elite, não representa o reconhecimento indistinto da infância, mas o fortalecimento radical das diferenças entre classes ou porque não dizer entre as crianças ricas e as estigmatizadas como menores órfãos e marginais.

A invisibilidade da criança pobre neste período justifica a proliferação das

Rodas dos Expostos, visto que não havia qualquer preocupação com a forma como estas crianças viviam nos orfanatos, nem tão pouco como era a vida das mesmas, nas famílias que as recebiam como "filhos". Desta forma este período é marcado pela segregação e pela discriminação dos "enjeitados", que eram encarados como uma subclasse: para além de crianças-menores, eram crianças-menores-pobres.

Com o advento da república e a libertação dos escravos, cresce ainda mais o número de crianças pedintes a circular pelas ruas, uma vez que a pobreza e a condição de miséria eram latentes, incomodando assim a classe favorecida economicamente que via na pobreza, sinónimo de baderna e, por consequência, de marginalidade, que ofuscava a beleza e a paz social (CUSTÓDIO, 2009).

Na intenção de minimizar os *incômodos* que a pobreza causava e de proteger a sociedade das crianças entendidas como marginais foi criado em 1890 o primeiro Código Penal da República, que insere a criança no campo criminal e marca a sua condição como objeto vazio de direitos. O Estado, com base em tal objetivo desenvolveu uma prática de intervenção sobre a criança pela via da criminalização, inaugurando o modelo menorista.

Em 1920 realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, impulsionando a criação de uma agenda sistematizada sobre a proteção social, e passou a ser debatida, pela sociedade, a regulamentação da assistência e proteção aos "menores abandonados" e "delinquentes", culminando com a promulgação do Código de Menores, em 1927. Segundo Faleiros (1995:63), esse Código incorporou "tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista".

O Código de Menores intervinha no abandono físico e moral das crianças, retirando o pátrio poder dos pais; internando os abandonados socialmente e repreendendo e instituindo a liberdade vigiada aos jovens autores de infração penal, ou seja, desde então se legitimou, através de legislação específica, a relação entre institucionalização e abandono.

O Código de 1927 institucionalizou o dever do Estado em assistir os menores, que face ao estado de carência das suas famílias, se tornavam dependentes da ajuda ou mesmo proteção pública, para terem condições de se desenvolver ou no mínimo, subsistirem no caso de viverem em situação de extrema pobreza.

No período de 1930 a 1945, o autoritarismo populista do governo Vargas, aprofundou a prática higienista e repressiva, que privilegiava o internamento dos menores como principal tática de contenção e atendimento à criança ou adolescente destituído de status social. A criação do Departamento Nacional da Criança – DNCr –, do Serviço de Assistência ao Menor – SAM – e da Legião Brasileira de Assistência – LBA –, marcaram o atendimento às famílias, crianças e jovens no período.

Em 1941 foi organizado o SAM, Serviço de Assistência a Menores, através do Decreto-Lei nº 3779, com a tarefa de prestar, em todo território nacional, amparo social aos menores desvalidos e infratores, isto é, tinha-se como meta centralizar a execução de uma política nacional de assistência. Desse modo, portanto o SAM se propunha ir além do caráter normativo do Código de Menores de 1927

(VERONESE, 1999: 32).

Em 1943 foi aprovado o Decreto n. 6.026, que dispunha sobre as medidas aplicáveis aos menores de dezoito anos pela prática de atos considerados infrações penais. Essa medida não alterava o anterior Código de Menores de 1927, salvo o prolongamento da inimputabilidade penal de 14 para 18 anos.

Em 1944, por intermédio do Decreto n. 6.865, o SAM teve redefinidas as suas competências, cabendo-lhe orientar e fiscalizar as entidades particulares; diagnosticar os casos em que caberia o internamento e ajustamento social, por meio de exames médico-psicopedagógicos; encaminhar e abrigar os menores nos estabelecimentos, bem como, supervisionar e controlar as instituições particulares que recebiam subvenções do Estado (FALEIROS, 1995: 69).

O hiato entre o marco histórico dos direitos universais da criança e a realidade do atendimento existente no Brasil levou ao questionamento do SAM e do próprio Código de Menores. A proposta de reformulação da legislação explicitou uma cisão entre os legisladores, juristas e setores do executivo ao contrapor aqueles que mantinham a proposição do "menor como objeto do direito penal" e os que defendiam o "menor enquanto sujeito de direitos" (RIZZINI, 1995:146).

No dia 1º de dezembro de 1964 foi criada a FUNABEM, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, pela Lei nº 4.513, com o propósito de responder ao "clamor público" que passou a exigir, por parte do Governo, alguma solução diante do descrédito que se tornou o SAM (VERONESE, 1999:33).

Dessa forma, o papel do Estado resumia-se por meio de perspectivas assistencialistas, em criar instituições próximas de famílias para "cuidar" das crianças, ou seja, estas eram retiradas das suas famílias "desestruturadas" e colocadas a conviver com pessoas que não conheciam; tudo pelo "bem da nação" (CUSTÓDIO, 2009:19).

Em 1968, o Fundo das Nações Unidas para Infância firmou um acordo como governo brasileiro. Paradoxalmente, e em plena atividade da ditadura, o país assumiria formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, embora, na prática, o que se constataria era a aprovação de um novo "Código de Menores", mais repressivo, e que na verdade era apenas uma adaptação do código anterior. (RIZZINI,1995:155).

Aprovou-se o Código de Menores de 1979, lei que se alinhava aos moldes do antigo Código de Menores da primeira República, consubstanciando a "doutrina de situação irregular", onde eram incluídas crianças e adolescentes que viviam na miséria, que praticavam ato infracional, que não tinham, por parte dos pais ou responsáveis o suprimento das condições necessárias para viver.

Dessa forma, em consonância com o "novo Código de Menores", uma criança ou adolescente, sobre a qual se entendesse como tendo uma conduta desviante, mesmo que jamais tivesse cometido qualquer ato antissocial, poderia ser privada de sua liberdade de ir e vir, e perder vínculos familiares e comunitários, pelo simples fato de estar em situação irregular.

O "Novo" Código de Menores surge em um momento em que os questionamentos em torno de como a infância era tratada vinham de diferentes grupos dentro e fora do país, dando base para um arcabouço jurídico contrário a Doutri-

na da Situação Irregular e a favor de uma Doutrina da Proteção Integral.

Na década de 80, o sistema social refletia a crise econômica mundial paralelamente à crescente organização de diversos setores da sociedade em favor da liberdade e da democracia. Esses fatores culminaram no desmonte do regime militar.

No final da década de 80, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988 inseriu um novo direito, trazendo a democracia participativa e a formulação de políticas públicas como ferramentas no combate à exclusão social (BRASIL, 2010).

A Constituição da República Federativa do Brasil através do artigo 6º reconhece os direitos sociais, tais como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, à previdência social, à proteção a maternidade e à **infância**[141], bem como à assistência aos desamparados (BRASIL, 2010).

A ausência do cumprimento ao que prescrevia a Constituição Federal da República e a pressão dos organismos internacionais de proteção à criança, provocou a construção de um documento que apresentasse, de forma clara e concisa, os direitos relativos à infância e à adolescência. Sendo assim, nesse contexto nasce, no dia 13 de julho de 1990 a Lei 8.069, denominado Estatuto da Criança e do Adolescente– ECA -, trazendo o Direito da Criança e do Adolescente como ramo jurídico autónomo.

O ECA trouxe um conjunto de normas disciplinadoras dos direitos fundamentais de meninos e meninas, destinando-se à implantação do sistema de garantias de direitos, assumindo a responsabilidade de assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, não devendo o Estado atuar como antes, com repressão e força, mas com políticas públicas de atendimento, promoção, proteção e justiça.

O ECA inaugura para as crianças brasileiras a condição de sujeito de direitos, respeitado em suas diferenças e com direito a voz. Entretanto, passados 28 anos da sua promulgação, o ECA ainda não conseguiu efetivamente cumprir a sua função de garantir os direitos de crianças e adolescentes, na perspectiva em que o sistema de garantia dos direitos envolve promoção dos direitos, proteção nos casos em que o direito é violado, defesa e, por fim, responsabilização por parte daqueles que violam o direito.

Neste recorte teórico buscamos apresentar um panorama histórico da institucionalização da criança no Brasil do Período Colonial à República, mostrando o percurso da criança enquanto sujeito vazio de direitos à criança enquanto sujeito de direitos, a partir de um redimensionamento das concepções no âmbito teórico, jurídico e técnico do atendimento à infância no país.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização de uma pesquisa *com* crianças se faz necessário que a escolha metodológica tenha a criança como protagonista a fim de assegurar sua participação, sua voz e sua percepção frente às questões discutidas no estudo,

141 Grifo nosso.

bem como seu direito de participar ou não da pesquisa. Neste contexto é fundamental destacar que estamos falando de uma categoria geracional que passou por séculos de indiferença social, na condição de um ser incompleto, que precisava da voz do adulto para se fazer ouvir ou para justificar sua invisibilidade.

Sendo assim, nossa postura enquanto pesquisadora foi capturar a perspectiva dos protagonistas, considerando seus diferentes pontos de vista, já que os estudos "qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Os objetivos que nortearam a construção de nosso estudo foram fundamentais para nossa escolha metodológica pelo estudo de caso etnográfico pois entendemos que para compreendermos a partir da própria criança seu conceito de infância, bem como seus modos de vida antes e durante o processo de institucionalização para adoção, relacionando-os às questões família biológica, adoção e à própria questão da institucionalização, bem como caracterizarmos suas expectativas com vista ao seu futuro, exigiriam um mergulho aprofundado no cotidiano dos protagonistas, afim de compreendermos a cultura por eles produzidas no interior do abrigo e que, por consequência, influenciavam em suas percepções e elaborações conceituais, assim como em seus modos de viver no interior da instituição.

3.1 Instrumentos da Construção de Dados

A escolha dos instrumentos de construção dos dados levou em consideração o paradigma da pesquisa qualitativa, assim como o caráter do estudo de caso etnográfico utilizado na investigação, pois os mesmos exigiam de nós a garantia de que através deles a voz da criança fosse audível e compreensível em nossa tese, para que de fato as construções da criança institucionalizada para adoção a respeito do ser criança e da infância pudessem ser entendidas.

Dentro do paradigma qualitativo e do estudo de caso etnográfico **a observação participante** apresenta-se como um importante instrumento de construção dos dados, visto que permite ao pesquisador inserir-se no dia a dia da instituição.

O que observávamos precisava ser registrado de alguma forma para que pudéssemos compor os dados que estavam em construção, assim a partir das mesmas, começamos nossos registros das **notas de campo**. Inicialmente as notas foram registradas em folhas numeradas e datadas que eram arquivadas em pasta destinada exclusivamente para a guarda destes registros para depois serem digitadas, com o passar do tempo percebemos que no registro escrito estávamos perdendo muitos dados, e resolvemos então começar a produzir áudios com os nossos registros.

Utilizamos ainda **entrevistas semi-estruturadas** com o objetivo de fazer um tipo de mergulho em profundidade, buscando indícios dos modos como cada criança percebia e significava sua realidade, levantando informações consistentes que nos permitiram descrever e compreender a lógica que presidia as relações que se estabeleciam no interior do grupo que vive no abrigo a espera de uma nova família, o que em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos no processo de construção dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Entender como se constrói o conceito de infância e de criança, a partir da própria criança institucionalizada para adoção, se constituiu em nosso primeiro desafio neste estudo, que terá sua análise a partir da primeira categoria que chamamos de **Infância e Criança: conceitos construídos no interior do Abrigo.** Esta categoria foi construída a partir dos elementos das entrevistas individuais e entrevistas em pequenos grupos e das notas de campo, sendo depois desdobrada em 3 subcategorias assim intituladas:

- Quando eu não for mais criança eu não vou mais querer brincar;
- Eu sou a mãe: a criança como cuidadora;
- A criança como sujeito de direito;

4.1 Quando eu não for mais criança eu não vou mais querer brincar

Esta subcategoria inclui uma discussão dos conceitos e percepções das crianças que consideram que ser criança e ter infância é sinônimo de brincadeiras e brinquedos, sendo para elas a brincadeira um marco referencial do término da infância.

Tanto no ECA como no dicionário percebemos claramente a relação estabelecida entre o conceito de criança e a questão etária, assim como na fala de um dos protagonistas deste estudo, que quando perguntado se gostava de ser criança responde:

> *- Tia todo mundo diz que eu não sou mais criança, mas eu sou criança sim!*
> Pesquisadora: *Por que dizem que você não é mais criança? E por que você é criança sim?*
> *- As pessoas dizem que não sou mais criança só porque já tenho 11 anos, mas eu gosto de ser criança, eu gosto de brincar, de correr, de ganhar presentes e de ter família. E quando eu não for mais criança eu não vou mais gostar de brincar e aí eu vou saber!*
> (Homem Aranha, 11 anos)

Na fala de homem aranha percebemos a questão da idade como marco referencial do ser criança, entretanto ele mesmo destaca que esta é uma percepção dos outros, ou seja, dos adultos: “Tia todo mundo diz que eu não sou mais criança”, uma vez que para ele a faixa etária em que se encontra não o retira da infância, dado ao fato de que a sua compreensão de ser criança está atrelada à brincadeira, sendo este o elemento a demarcar o início e o fim do ser criança.

Para homem aranha o brincar está associado à sua construção como criança e à sua história de vida antes de chegar ao abrigo, como ele mesmo relata, ao falar do seu prazer em brincar na rua.

> - (...) ser criança também é legal quando a gente brinca na rua. (Homem Aranha,11 anos)

A afirmativa utilizada por Homem Aranha no início desta subcategoria expressa claramente o conceito das crianças que moram no abrigo em que realizamos nosso estudo acerca da infância e do ser criança, ou seja, ser criança não é para eles uma questão etária, nem tão pouco apenas gostar de brincar, ser criança é PODER brincar, pois para alguns deles as condições de vulnerabilidade pessoal e social a que foram expostos, em muito lhes negou ou limitou esta possibilidade, o que terminou por ser entendido como algo que fazia falta em suas infâncias, e se fazia falta é porque a brincadeira é concebida como parte constituinte da infância, pois como disse Homem de Ferro em uma das entrevistas no grupo: *Ser criança é PODER brincar!... E eu gosto MUITO de brincar!*

4.2 Eu sou a mãe: a criança como cuidadora

Não ser mais criança nesta subcategoria está atrelado a visão da criança de que pelo fato de ter que cuidar dos irmãos (cuidadora) assume o papel da mãe. Esta subcategoria está imbricada a subcategoria anterior, no sentido de que a brincadeira é apresentada como uma característica do ser criança, entretanto é substituída pelo trabalho de ser cuidadora dos irmãos.

A concepção de normalidade do adulto em torno do trabalho de uma criança ao cuidar de outra criança ou das atividades domésticas, como se isso não exercesse interferência alguma na infância, não parece ser a mesma do sujeito da infância, pois quando fala a este respeito Ester (11 anos) diz:

> Tia eu também gosto de ser criança, mas eu não sou mais criança! Eu tenho que cuidar dos meus irmãos e da casa!

Nesta entrevista em grupo de onde foi extraído este excerto, a conversa inicialmente gira em torno da questão da idade como um atenuante para o término da infância, o que para Ester, em nenhum momento apresentou-se como uma questão para que não fosse mais criança. Sua relação entre o ser ou não criança apresenta-se relacionado ao fato de ter assumido responsabilidades quanto ao cuidado com os irmãos e com a casa em que morava antes de estar em situação de acolhimento. Na fala da Ester, vemos claramente que o brincar lhe foi tirado pelas responsabilidades assumidas em seu núcleo familiar e que este papel lhe tirava da condição de ser criança, uma vez que era a cuidadora, a mãe para seus outros 3 irmãos.

O brincar mais uma vez é apresentado como uma condição do ser criança e sua ausência como uma negação a infância. Para o adulto a criança ao cuidar dos irmãos menores brinca de ser a mãe, para Ester as responsabilidades assumidas frente aos cuidados com a casa e os irmãos se configuram em um fardo, sem qualquer relação prazerosa com a questão da ludicidade, uma vez que as atividades desempenhadas por ela não dependiam do seu querer, do seu tempo ou das suas escolhas, elas lhe eram impostas como parte do seu cotidiano e que conforme sua fala, se mostra como um dever: “(...) **eu tenho** que cuidar dos meus irmãos e da casa”.

A posição de cuidadora ou até mesmo de guardiã desempenhada por Ester, mesmo estando no abrigo onde este papel é de um adulto, parece inerente a sua condição de irmã mais velha, entretanto nas falas de seus irmãos esta posição de autoridade não é em alguns momentos da convivência tão respeitado ou tão aceito como ela gostaria.

> Pesquisadora: *Cuidar dos irmãos e da casa?*
> Aurora: É tia ela pensa que é nossa mãe!
> Ben 10: Eu já disse que ela não é minha mãe! (Em tom aborrecido)
> Aurora *Sabia que ela não deixa eu ser a mãe, tia? E eu também gosto de ser a mãe!*

Na fala dos irmãos da Ester, o papel de mãe assumido pela mesma, não se encerrou com a chegada ao abrigo, pois mesmo não sendo necessário, ela continuava desempenhando a função de cuidadora, até mesmo nas brincadeiras, onde não deixa espaço para que outra menina ocupe este lugar, nem mesmo a própria irmã que, reivindica o direito de também poder ser a mãe, ou seja, de brincar de cuidar.

Na construção da concepção de criança cuidadora deste grupo específico de irmãos percebemos claramente a violação dos direitos de ser criança em função das condições de extrema pobreza e de vulnerabilidade a que os mesmos foram expostos e sobre isso discorreremos na próxima subcategoria

4.3 A criança como sujeito de direito

Na continuidade da categoria **Infância e Criança: conceitos construídos no interior do abrigo** apresentamos a terceira subcategoria intitulada: A criança como sujeito de direito, onde os conceitos de infância e criança aparecem ligados ao direito de ir à escola, de brincar, de poder ter uma casa, de alimentar-se, de viver com dignidade.

A compreensão em torno do que vem a ser direito para as crianças que participaram deste estudo se constrói a partir das ausências que as mesmas vivenciaram e dos desejos que as mesmas possuíam. Ao longo da realização deste estudo, nas observações e nas entrevistas individuais e em grupos, percebemos que as mesmas não possuíam um conceito elaborado a respeito do que é direito, mas que conseguiam elencar os elementos que o constituem, como podemos verificar em um fragmento de uma entrevista em grupo.

> Pesquisadora: *E o que é infância?*
> Homem Aranha: é brincar!
> Ben 10: é quando a criança pode ir para a escola, não precisa trabalhar e pode brincar!
> *Ester: a infância tia é quando a criança pode brincar, tem cama para dormir, pode comer, estudar, ter amigos... (faz uma pausa, como se lembrasse de algo) estas coisas tia.*
> Pesquisadora*: então todo mundo aqui tem infância?*
> *Ester: Agora sim tia! A senhora sabia que antes eu não ia para a escola? Eu e ninguém! (Referindo-se aos irmãos) aí não era infância, porque ninguém estudava!*

Nas falas de Homem Aranha, Ben 10 e Aurora, podemos verificar claramente que os mesmos relacionam o conceito de infância ao direito de brincar, de ir para a escola, de comer, de dormir, de estudar e ter amigos, ou seja, de serem integralmente protegidos para que possam usufrir dos direitos que lhe foram outogardos, mas tambem encontramos no discurso de Ester o indicativo do que não é infância quando a mesma diz que pelo fato de não ter os direitos anteriormete citados garantidos não tinha infância. Nossos protagonistas não foram apenas roubados no seu direito de ser criança, mas no direito fundamental garantido constitucionalmente, a saber,o direito a vida, que não se restringe apenas a estar vivo, mas a viver com dignidade.

Em entrevista com Ester (11 anos) sobre a questão que ela colocou no grupo de não irem à escola, nem ela nem os irmãos, foi possivel verificar que a mesma tem a percepção clara que era dever dos seus pais terem matriculado os mesmos na escola, e que o fato de não terem frequentado a escola gerou aos mesmos prejuizos, mas que ela acredita que serão corrigidos agora que estão levando uma vida diferente dentro do abrigo.

> Pesquisadora: Ester você disse que quando a criança não estuda, não tem infância?
> Ester: é tia, não tem! Lembra que eu te disse que não estudava antes da gente vir para cá?
> Pesquisadora: E por que você e seus irmãos não estudavam?
> Ester: Porque eles não colocavam a gente na escola! Ela trancava a gente e não deixava mesmo a gente sair de dentro de casa, pra nada! Tia, era pra eles terem colocado a gente na escola, o homem lá do conselho disse que nós já tinha que estar na escola.
> Pesquisadora: E você gosta de ir para a escola?
> Ester: Tia, acho que todo mundo gosta de ir para a escola.
> Pesquisadora: Mas você, gosta?
> Ester: Eu gosto muito, ninguém deveria ficar sem ir para a escola. Eu gosto de ler história, de escrever no computador, se não vai para a escola, não vai aprender nada, vai ficar burro!
> Antes eu nem sabia ler nada! Eu não sabia porque não ia para a escola, era uma burra mesmo!
> Aqui vou para escola e depois vou ir para a escola lá fora. (Referindo-se à quando chegar ao 6º ano), a professora da escola, falou que eu estou indo bem. Acho que vai ser legal demais quando eu puder ir estudar na outra escola.

Ao falar do fato de não ter ido para escola no tempo certo, Ester demonstra um sentimento de indignação frente ao que lhe foi tirado, pois como ela mesmo disse em entrevista:

> Ester: *Tia, eu sou a mais velha da sala, o resto todo estuda lá fora, eu estudo aqui porque não sabia lê! Então não podia ir para a outra escola! E não sei ler porque eles não deixavam nós ir para a escola. E eu te disse né, que o homem lá do conselho falou que era para eles terem colocado nós pra estudar! O homem disse que criança tem que estar é na escola, mas ela não entende tia, não entende*!

Ester compreende que o fato de não ter sido matriculada em uma escola, lhe causou um grande prejuizo, e que este não foi porque ela não queria ir ou porque fugisse da escola, como é o caso de algumas crianças que chegam ao abrigo, mas porque lhe foi tirada a garantia do direito adquirido à educação. Em nossas observações pudemos verificar que Ester trata o fato de ir para a escola como um ato solene, e cobra dos irmãos com rigidez, que valorizem a oportunidade de estarem estudando, pois para a mesma o direito de frequentar a escola é inerente à infância e ao ser criança.

A ênfase de Ester ao direito à educação, nos conduziu mais uma vez a uma reflexão em torno dos conceitos adultos sobre a relação da criança com a questão da escolarização, pois muitas vezes, em nosso olhar verticalizado, definimos que a criança vai para a escola apenas por imposição do adulto que não entende a questão da escolarização como uma processo necessário à sua condição de cidadão. Ao falar do seu desejo de frequentar a escola, de aprender a ler e escrever, Ester nos apresentou sua forma de perceber a escola e os processos que lá se desencadeiam, pois como ela mesma disse em entrevista :

> Pesquisadora: *Mas por que voce gosta de estudar ?*
> Ester: Porque, *na escola aprendemos a ler, a escrever, a fazer contas, fazemos colegas, brincamos. Criança tem que ir para escola para entender as coisas, para ser alguém na vida.*

Na fala de Ester encontramos os conceitos de educação redentora, da escola como espaço de interações: " fazemos colegas, brincamos" , mas também da escola como instituição formadora: " Porque, na escola aprendemos a ler, a escrever, a fazer contas", que garante a quem nela está inserida uma colocação na sociedade. Para nossa protagonista a escola é a porta para um futuro melhor, como ela mesma diz: "*para ser alguém na vida".* O discurso de ser alguém na vida está imbricado aos desejos de uma vida futura melhor para si e para os irmãos.

Percebemos que todos os conceitos construídos no interior do abrigo trazem consigo uma marca da história de cada criança, assim como suas formas de perceberem como as mesmas foram construídas. O que muitas vezes em nossa visão adulta se configurava como ultrajante, para a criança era insignificante e vice-versa, comprovando assim que o modo de ver o mundo e compreende-lo, de crianças e adultos em muito se diferenciam, mas que mesmo assim ainda somos tentados enquanto adultos a acharmos que sabemos muito de criança. Ao longo da construção dos dados desta categoria foi possível constatar que ao dar voz à criança, deixando-a de fato ser a protagonista de sua história, conseguimos compreender seu olhar sobre os fatos, as coisas e as pessoas sem melindres, sem sentimentos de pena, mas com uma admiração profunda em torno da capacidade de se reinventar que a criança possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo buscamos apresentar ao leitor um recorte de nossa

tese de doutoramento objetivando possibilitar uma aproximação com a temática a partir da perspectiva da criança, buscando assim apresentar a partir da sua voz que neste estudo nem sempre representou a fala, mas as percepções, os medos, as inquietaçõese até mesmo o silêncio frente as suas experiencias de vida construídas antes e durante suas estadas no abrigo, assim como suas aspirações, planos e desejos para o futuro.

Na convivência com as crianças que protagonizaram este estudo fomos percebendo que apesar dos motivos que ocasionaram suas idas para o abrigo serem quase os mesmos, as percepções que possuem são totalmente diferentes, e que a compreensão diferenciada das questões que as levaram para o abrigo, influencia diretamente em como elas lidam com o processo de espera por uma nova família e com o futuro.

O medo da rejeição, da violência, do abandono e do futuro foram questões que fomos aos poucos percebendo no conteúdo de suas falas e que se mostravam como desejo de permanecer vivendo no abrigo.

Ouvir a voz da criança institucionalizada para adoção só nos foi possível quando buscamos entender de onde estas crianças estavam falando, e o local de onde falavam muitas vezes se apresentavam como difíceis para nossa compreensão.

As crianças em acolhimento institucional a espera de uma nova família trazem consigo as marcas de suas histórias de vida, com compreensões diferentes das relatadas em seus prontuários. Trazem também perspectivas para um futuro construído de maneira diferente, onde eles não estarão mais a margem, mas no centro do comando de suas vidas.

Assim esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir com a formulação de novos estudos sobre o tema a partir do paradigma da sociologia da infância.

REFERÊNCIAS

COSTA, Antônio Carlos Gomes da**. Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Infâncias, tempos e espaços**: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponívelem: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf. Acesso em: 31 março de 2017.

DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância***:* metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mario Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, ano XX, no 69, dezembro /1999.pp 60-91).

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Raízes). 494p.

FILHO, Altino José Martins. **Jeitos de ser criança:** balanços de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In FILHO, Altino José Martins.

PRADO, Patrícia Dias (org) Das Pesquisas com crianças a complexidade da infância. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

GOBBI, Marcia A**. Crianças nos parques: imagens de infância**. Revista Proposiçoes.v.13, No 2(38), p.143, mai/ago.2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, J. de S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In:_____. (Org.). **Massacre dos inocentes***:* a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 51-80

RIZZINI, I. (Org.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação eda assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

RODRIGUES, Silvia Adriana. BORGES, Tammi Flavie Peres. SILVA, Anamaria Santana da.“**Com os olhos de criança”:** A Metodologia de Pesquisa com Crianças Pequenas no CenárioBrasileiro.Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290,maio/ago. 2014

DESAFIO DA TUTELA JURÍDICA DA PORNOGRAFIA DE VINGANÇA AO ENVOLVER MENORES DE IDADE: ANÁLISE DA PROTEÇÃO DO DIREITO À PRIVACIDADE PELO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Camila Migotto Dourado
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
camila_migotto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve a massificação do acesso à internet e o desenvolvimento de diversas redes sociais. A partir disto, verificou-se uma alteração no modo com as pessoas interagiam, tendo em vista a possibilidade de troca instantânea de mensagens e a facilidade do compartilhamento de imagens.

Embora o ciberespaço apresente diversos impactos positivos sobre a sociedade, ele viabilizou o cometimento de algumas violências, como a pornografia de vingança. Esta é pautada pela divulgação não consensual de imagens íntimas da vítima, geralmente, pela pessoa com quem mantinha relacionamento amoroso.

Questiona-se acerca da tutela jurídica da pornografia de vingança quando envolve menores de idade, sejam eles as vítimas ou os agressores. Assim, o resultado será alcançado por meio da análise da legislação vigente, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Marco Civil da Internet, bem como de livros e artigos científicos sobre o tema. Pautada pelo método dedutivo, a pesquisa abordará a proteção da criança e do adolescente, a pornografia de vingança e o direito à privacidade, a fim de conceituar tais tópicos e examiná-los em conjunto.

PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Na História, há dois períodos importantes para a compreensão da proteção da criança e do adolescente: o surgimento do Cristianismo e a Revolução Francesa. Antes do Cristianismo, não houve relato de direito garantido à infância ou à juventude. Logo, por meio dos princípios adotados pelos cristãos a partir de sua crença, criou-se a percepção de que o direito à vida e à dignidade deveriam ser assegurados a todos os homens, desde sua vida intrauterina (MATHEUS GARCEZ, 2008, p. 21-24).

Após, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, advinda da Revolução Francesa, representou um marco histórico, tendo em vista que simbolizou a liberdade que o povo dispunha de escolher o próprio destino. Tal conceito de liberdade aliado ao de igualdade resultaram nos direitos naturais, sendo designados como o objetivo de consolidação, pretendido pela Declara-

ção (BOBBIO, 2004, p. 40-41).

Com a Revolução Francesa, houve a repartição dos poderes e, consequentemente, a concepção do ente estatal como pessoa jurídica em um Estado de Direito. Desta forma, a tutela do direito da criança e do adolescente seria incumbência do próprio Estado, responsável por oferecer meios de amparo àqueles que não contavam com a proteção dos pais (MATHEUS GARCEZ, 2008, p. 29).

Partindo-se para o século XX, há a Declaração dos Direitos da Criança. Por meio dela, a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos. Assim, não era mais entendida como uma propriedade dos pais. Entretanto, o documento não era dotado de coercibilidade, prejudicando a sua aplicação (CUNHA; LÉPORE; ROSSATO, 2012, p. 54).

Por conseguinte, em 1989, foi elaborada a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Brasil com o Decreto nº. 99.710 de 1990. Em seu preâmbulo, a Convenção determina que a criança deve crescer em um ambiente pautado pela tolerância, paz e dignidade.

No art. 34 da Convenção, está expressa a obrigação que o Estado tem de tomar medidas, a fim de impedir a exploração infantil em materiais pornográficos. Apesar de tal conteúdo ser restrito a um artigo, o fato de estar presente no documento demonstra a preocupação de organizações internacionais em procurar instrumentos para proteção da criança e do adolescente contra o abuso sexual, bem como impedir a inserção destes indivíduos em imagens com teor sexual. Para tanto, foi elaborado o Protocolo Facultativo à Convenção, promulgado pelo Brasil em 2004.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/1990, está expressa a proteção integral às crianças e aos adolescentes, desenvolvida a partir da ideia de positivação dos direitos humanos e relacionada aos processos emancipatórios (CUNHA; LÉPORE; ROSSATO, 2012, p. 77). Neste sentido, Ildeara Amorim Digiácomo e Murillo José Digiácomo (2010, p. 3) defendem que tal legislação consolidou o entendimento de que é dever da família, da sociedade e do Poder Público a preservação dos direitos da criança e do adolescente, evitando que qualquer medida seja tomada ou conduta seja adotada em prejuízo a eles.

O contexto social, no qual o Estatuto da Criança e do Adolescente foi elaborado, é diverso do contemporâneo, tendo como principal ponto de divergência o ciberespaço. Ao longo das últimas décadas, o meio digital ganhou proporções globais permitindo à grande parcela da população mundial o acesso à internet. Dentro deste grupo, encontram-se as crianças e os adolescentes.

Isto implica em uma mudança no modo como ocorrem a aprendizagem, o entretenimento e as relações interpessoais. Assim, surgiu a preocupação acerca dos males advindos com o ciberespaço, como o cyberbullying, a pornografia infantil e a pedofilia (BUCKINGHAM, 2016, p. 76-77).

Debate-se formas de aplicar a proteção integral à criança e ao adolescente quando eles são vítimas de alguma violência praticada no ciberespaço, especificamente, a pornografia de vingança.

PORNOGRAFIA DE VINGANÇA

A pornografia de vingança advém do termo em inglês *revenge porn* e serve para designar a conduta de divulgar *online* conteúdos com teor sexual sem o consentimento daquele que aparece em tais imagens (COLUCCI; MECABÔ, 2015, p. 9). Ressalta-se que, geralmente, esta violência ocorre depois do fim de um relacionamento amoroso entre as partes em que um expõe a intimidade e a vida privada do outro, ao disponibilizar nas redes sociais fotografias e vídeos íntimos.

Com o advento da tecnologia, a exposição daquele que tem sua intimidade violada pode alcançar grande proporção uma vez que a rede digital está presente em quase todo o território terrestre. Deste modo, uma pessoa de qualquer nacionalidade acessaria uma foto íntima divulgada no Brasil, por exemplo. Isto se dá em função de uma das principais características do ciberespaço que é o acesso a distância e a transferência de arquivos (LÉVY, 2010, p. 96).

A divulgação de imagens íntimas da vítima atrai inúmeros comentários de internautas, que proferem palavras abusivas e ofensivas. Ademais, junto com as imagens, é comum que sejam publicadas informações pessoas da vítima, como nome e números de telefones celulares (MCGLYNN; RACKLEY, p. 39).

Um estudo feito por Data & Society e por CiPHR Measuring Cyberabuse Survey, no período entre maio e julho de 2016, indica que a maioria das vítimas de pornografia de vingança são mulheres, representando quase o dobro do número de vítimas do sexo masculino (LENHART; PRICE-FEENEY; YBARRA, 2016, p. 6).

No que diz respeito à idade das vítimas, analisa-se que grande parte delas são adolescentes ou jovens adultas. Pesquisa realizada por Cyber Civil Rights Initiative entre os meses de novembro de 2016 e março de 2017, nos Estados Unidos, apontou que 244 participantes declararam ter sido vítimas da pornografia de vingança e 27% destes afirmaram que tinham menos de 18 anos na época em que as fotos foram tiradas (EATON; JACOBS; RUVALCABA, 2017, p. 13).

Ademais, Data & Society e CiPHR Measuring Cyberabuse Survey indicam que a faixa etária com maior propensão a sofrer a pornografia de vingança é dos 18 aos 25 anos, seguida pela faixa etária dos 15 aos 17 anos (LENHART; PRICE-FEENEY; YBARRA, 2016, p. 6). Assim, depreende-se que os adolescentes e os jovens adultos são mais propensos a serem ameaçados com a divulgação de suas imagens íntimas no meio digital ou a, realmente, terem suas fotografias e seus vídeos expostos a um número indeterminado de pessoas.

Ressalta-se que violências como a pornografia de vingança são o ponto negativo do desenvolvimento da internet, promovido pela *web 2.0*. Esta é entendida como um movimento que rompe padrões estabelecidos no ciberespaço, a partir dos atributos analisados como inerentes aos novos serviços, que estão se alicerçando no ambiente digital (PINHEIRO, 2013, p. 367).

Antes da *web 2.0*, a produção e a disponibilização dos conteúdos *online* eram feitas por aqueles que detinham conhecimento técnico de informática e

computação. Porém, a *web*

2.0 representa a evolução do meio cibernético, tendo como principal característica a contribuição dos usuários. Destarte, foi atribuído o uso social à internet com a troca de informações *online* de forma descomplicada (BERTONCELLO; VERMELHO; VELHO, 2015, p. 875).

Entretanto, critica-se que a *web 2.0* apenas representa a possibilidade de criar conteúdos para que sejam publicados na internet, visto que os indivíduos reconhecem a própria capacidade de produzir conteúdos sem efetivamente colocá-la em prática. Neste sentido, há a potencialidade de democratização da troca de informações. Os internautas continuam atuando como consumidores do que é disponibilizado *online*, ao invés de contribuir com textos, imagens e projetos para as plataformas digitais (BUCKINGHAM, 2012, p. 46).

Apesar da grande maioria dos usuários não produzirem conforme dita a *web 2.0*, há participação dos indivíduos na criação e disponibilização de conteúdos nos aplicativos de relacionamento, como Facebook, Instagram e Twitter. Logo, ainda que não tenha alcançado o seu objetivo primordial, a *web 2.0* permite a contribuição de sujeitos nas suas páginas. Com isto, é possível a rápida troca de informações a interatividade e o compartilhamento de experiências, com a publicação de um texto ou o compartilhamento de uma imagem.

A pornografia de vingança se privilegia de tal facilidade, uma vez que as redes sociais propiciaram a disponibilização de imagens pelos seus usuários. Nada obstante, os termos de uso dos aplicativos de relacionamento costumam proibir, de forma expressa, a publicação de qualquer tipo de material pornográfico.

Por ter milhões de inscritos em suas páginas, a fiscalização das condutas dos usuários em suas plataformas torna-se praticamente inexequível. Além disto, o meio digital preza pela liberdade de expressão e condena a censura, implicando na autonomia dos indivíduos em ponderarem sobre o que publicar em seus perfis pessoais e nas páginas *online*. Contudo, o provedor de internet é considerado responsável por danos decorrentes de publicações em suas plataformas, se houver descumprimento de medida judicial determinando a retirada de conteúdos entendidos como infringentes, segundo art. 19, *caput*, da Lei nº. 12.965/2014, denominada de Marco Civil da Internet.

Como não há lei que aprecie especificamente a pornografia de vingança, verifica-se a importância do combate de tal conduta pelos aplicativos de relacionamento com a possibilidade de denunciar publicações que contenham material pornográfico compartilhado sem o consentimento da vítima. É necessária a conduta de terceiros com o escopo de evitar que tais fotografias e vídeos continuem circulando, ao não repassar tal conteúdo e ao reportá-lo à plataforma digital no qual está inserido.

Outrossim, o art. 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente tratou do combate à pornografia infantil quando estabeleceu sanções para qualquer pessoa que pratique o ato de: “oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de

sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente". Para tal conduta, há pena de reclusão de três a seis anos e multa.

Neste sentido, quem comete a pornografia de vingança contra um menor de idade é penalizado criminalmente. Entretanto, o § 2º do mencionado artigo também estabelece que é passível de punição o responsável pela prestação de serviço que não impede o acesso de terceiros ao conteúdo ilícito, depois de notificado oficialmente. Assim, ocorre a responsabilização dos provedores de internet, mesmo que estes aleguem a ignorância acerca do conteúdo daquilo que é publicado em suas plataformas digitais pelos seus usuários (CUNHA; LÉPORE; ROSSATO, 2012, p. 567).

Ademais, tem-se o art. 241-B da mesma lei que determina a aplicação de pena de reclusão de um a quatro anos e multa quando alguém "inquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente". Assim, nos casos de pornografia de vingança envolvendo menores de idade, é possível responsabilizar criminalmente a conduta daqueles que recebem imagens com teor sexual de adolescentes vítimas de tal violência, sem ficar restrito aos atos do agressor.

DIREITO À PRIVACIDADE

O direito à privacidade tem seu marco inicial nos estudos de Samuel D. Warren e Louis D. Brandeis, realizados no século XIX. Os intelectuais analisaram que o alcance do Direito não poderia ficar restrito às esferas da propriedade e do corpo físico. Isto é, as emoções, os pensamentos e as sensações deveriam gozar de proteção jurídica. Com o intuito de evitar o estresse e o incômodo provocado pela exposição do indivíduo em um mundo cada vez mais público, mostra-se necessária a garantia do direito à privacidade (BRANDEIS; WARREN, 1890, p. 195-196).

No entanto, no século XVIII, já havia sido instituído o *right to privacy* nos Estados Unidos da América. Tal instituto surgiu como uma forma de equilibrar a liberdade de expressão, sob a perspectiva de que esta não seria absoluta (SAMPAIO, 1998, p. 168). Assim, não há empecilhos para liberdade de ideais e, consequentemente, para a comunicação. O direito em questão apenas cria ressalvas referentes às situações que ocorrem no âmbito privado (BRANDEIS; WARREN, 1890, p. 216).

Ressalta-se que, em meados do século do XX, o direito à privacidade ganhou novos contornos em decorrência do avanço da tecnologia. A interação entre indivíduo e sociedade nos espaços públicos foi alterada, em função do acesso da população aos meios de comunicação diferentes daqueles experimentados até então, tem-se como exemplo: a televisão, o telefone e a rede mundial de computadores. Logo, o direito à privacidade abarca novos sujeitos e objetos, mostrando-se presentes em situações, que antes não seriam imaginadas (CANCELIER, 2017, p. 219).

Para evitar que a esfera íntima seja violada por intromissões externas, há a

disposição constitucional prevendo a proteção dos direitos à imagem e à intimidade, inclusive nos meios de comunicação em massa (MORAES, 2012, p. 53-54). Destarte, o art. 5º, X, da Constituição Federal estabelece a inviolabilidade da intimidade e da vida privada.

Ao invés de utilizar a expressão "privacidade", o constituinte usa "vida privada" e "intimidade", sem expressar qual seria a distinção entre elas. Isto posto, entende-se que a definição destes três termos depende da interpretação dada pelos estudiosos do tema.

O presente artigo adota o entendimento de que o direito à privacidade contém os direitos à intimidade e à vida privada. Compreende-se o direito à privacidade como a liberdade que o indivíduo possui de se manifestar e se preservar, além de possuir um certo controle sobre como expõe sua vida a terceiros (CANCELIER, 2017, p. 220). Assim, o direito à intimidade diz respeito a garantir que o sujeito possa resguardar parte de sua personalidade como maneira de evitar que ele seja alvo de indiscrição ou intromissão alheia, ao passo que a vida privada representaria um âmbito da intimidade (FARIAS, 2008, p. 130-131).

Logo, a privacidade abarca os atos externos do indivíduo, enquanto a intimidade "[...] é anterior ao Direito, a pessoa tem seu mundo íntimo, mais profundo, secreto ou escondido dentro dela protegido, como se fosse o nascituro, antes de nascer, não aparecem no exterior; é construída de dentro, no mundo interior, sem a necessidade de elementos externos" (MACEIRA, 2015, p. 64). Como a intimidade é algo interior do homem e a privacidade é algo exterior, entende-se que esta abarca aquela.

No que diz respeito à proteção do direito à privacidade no Estatuto da Criança e do Adolescente, ele é encontrado no art. 100, inciso V, que determina que as medidas aplicadas para a proteção da criança e do adolescente devem seguir o princípio da privacidade, com o intuito de que o menor de idade tenha sua intimidade, seu direito à imagem e sua vida privada resguardados.

Ao se tratar de uma situação inserida no meio digital, é necessário analisar o Marco Civil da Internet. A lei em questão estabelece, em seu art. 3º, inciso II, que a internet no Brasil será disciplinada conforme o princípio de proteção à privacidade, dentre outros. Além disto, devem ser garantidos aos indivíduos os direitos à privacidade e a liberdade de expressão, como "[...] condição para o pleno exercício do direito de acesso à internet", de acordo com o art. 8º, *caput*, da mencionada lei.

Pelo exame destas duas leis, resta evidente que nenhuma delas trata sobre a proteção da privacidade da criança e do adolescente no ciberespaço. Destarte, quando houver necessidade de inquirir a tutela jurídica de um caso acerca da violação da intimidade e da vida privada de um menor de idade na internet, utiliza-se o Marco Civil da Internet e o Estatuto da Criança e do Adolescente em conjunto, um complementando o outro.

COMPARTILHAMENTO DE IMAGENS ÍNTIMAS DE MENORES DE IDADE

A sexualidade do menor de idade engloba aspectos que extrapolam o biológico, como os padrões sociais e pessoais inerentes ao indivíduo quando estabelece relações físicas íntimas com outras pessoas. Os adolescentes tendem a reproduzir o comportamento observado no meio no qual estão inseridos. Neste sentido, a expressão da sexualidade deles é resultado da expectativa atribuída à atividade sexual pelo próprio adolescente e por aqueles que o cercam (COLLINS; SPRINTHALL, 2003, p. 409).

O desenvolvimento da tecnologia provocou certas mudanças no modo como o jovem se relaciona socialmente, tendo em vista que proporcionou a troca instantânea de mensagens e o compartilhamento de imagens. Assim, o sujeito pode conversar com os pais e os amigos sobre assuntos genéricos, como também dialogar com um parceiro ou possível parceiro por meio de mensagens com teor sexual e, inclusive, imagens que contenham nudez (LENHART, 2009, p. 2-3).

Todavia, este tipo de compartilhamento pressupõe a privacidade. Ainda que as fotografias e vídeos estejam incorporados no ciberespaço, eles estão restritos à esfera íntima daqueles presentes no relacionamento. Quando as referidas imagens são disponibilizadas *online*, verifica-se diversos prejuízos à vítima (AMARO; LEAL; PALUDO; RODRIGUES; SANTOS; SILVEIRA, 2017, p. 49).

Ressalta-se que a internet não é capaz de assegurar a segurança do indivíduo acerca dos seus dados inseridos no meio digital. Desta forma, o internauta não sabe ao certo onde são armazenados os conteúdos disponibilizados em plataformas de redes sociais e aplicativos de mensagens e se há uma proteção efetiva sobre aquilo que foi enviado em um *chat online*, por exemplo. Como o ciberespaço visa o constante compartilhamento de informações no mínimo período de tempo possível, torna-se difícil o controle e a tutela jurídica sobre atos praticados na internet (MACEIRA, 2015, p. 158).

Por conseguinte, há os provedores de correio eletrônico, como o Gmail, Hotmail e o IG, que permitem que seus usuários armazenem dados em suas contas até o limite disponibilizado no disco rígido de acesso remoto. Isto posto, é possível que o indivíduo acesse conteúdos enviados ao seu endereço eletrônico e, ainda, os mantenha salvos em seu dispositivo ou computador (LEONARDI, 2012, p. 83). Tal prática é semelhante à que ocorre nos aplicativos de relacionamento.

As pessoas compartilham imagens íntimas suas, motivadas pelo sentimento de confiança depositado sobre o outro com quem estão se relacionando. Apesar de estarem munidas de tal percepção, não há nada que garanta a elas que aquele conteúdo compartilhado não será enviado a outros indivíduos ou publicado em redes sociais, uma vez que a imagem passa a estar armazenada na galeria de fotos do dispositivo eletrônico utilizado pelo parceiro. Destarte, a vítima perde qualquer controle sobre aquele conteúdo, sem a possibilidade de deletá-lo ou de recuperá-lo.

Aliado a isto, tem-se o anonimato na internet. Esta questão é relativa, posto

que, na maioria das situações, não é necessário comprovar que a identidade real do internauta corresponda com sua identidade virtual. Os serviços gratuitos disponibilizados pelos provedores de internet, como *e-mails*, não exigem comprovação da identidade dos seus usuários o que facilita que estes criem contas no nome de outras pessoas ou inventem uma identidade (PINHEIRO, 2013, p. 308-309).

Ao tratar dos casos de pornografia de vingança, raramente há que se enfrentar o obstáculo do anonimato. Um dos pontos fundamentais de tal violência é que ela é cometida por alguém com quem a vítima estabeleceu relacionamento amoroso. Neste sentido, apenas poderia haver dificuldade em averiguar a verdadeira identidade do agressor, se o relacionamento tenha sido estritamente cibernético, sem nenhum contato fora do meio virtual.

Logo, são analisados três aspectos na pornografia de vingança: violação da privacidade, impactos sobre a vítima e conduta do agressor.

A violação da privacidade ocorre, no ciberespaço, quando o consentimento não é respeitado. Isto é, mesmo se implícita, a anuência do indivíduo em ter informações ou imagens suas publicadas em plataformas digitais indica que a privacidade dele foi respeitada, uma vez que houve interesse do sujeito em compartilhar fatos de sua vida íntima (PINHEIRO, 2013, p. 87).

Desta maneira, a esfera da privacidade é determinada pelo próprio sujeito. A partir do momento em que expõe fatos da sua vida privada nas redes sociais por livre e espontânea vontade, entende-se que não há violação da intimidade ou da vida privada (SILVA, 2012, p. 53-54).

Os impactos negativos da pornografia de vingança são verificados, principalmente, pela violação da sua privacidade. Por conta de tal violência, a vítima é exposta a um número indeterminado de pessoas e sente-se vulnerável, em virtude do compartilhamento de imagens suas em diferentes aplicativos de relacionamento. Isto posto, a pornografia de vingança gera dois efeitos principais: a hipersexualização do corpo feminino e o julgamento acerca da sexualidade da mulher.

Analisa-se que à figura feminina é imposta a castidade, na qual a mulher assumiria o papel de mãe e esposa. Ou seja, sua sexualidade seria restrita ao âmbito do matrimônio, para consumar seu relacionamento com o marido e gerar herdeiros. Entretanto, há outra figura feminina, que representa o oposto do que foi apresentado, a prostituta. Esta tem a função exclusiva de satisfazer sexualmente o homem, ficando à margem da sociedade (MUCHEMBLED, 2007, p. 241). Apesar desta ser uma interpretação do papel da mulher nos últimos séculos, entende-se que ainda possui resquícios na atualidade.

Na pornografia de vingança, a vítima sofre diversas consequências negativas por ter seu corpo reduzido a uma imagem e por estar exposta a um número imensurável de pessoas. Deste modo, o tratamento despendido às fotografias e aos vídeos é pautado pela negligência, visto que as pessoas não se atentam para o fato de que o material em questão é fruto de uma violência. A nudez e o caráter sexual das imagens se sobrepõem à falta de consentimento da vítima. Esta passa a ser instrumento para a satisfação sexual de terceiros, que uti-

lizam as referidas imagens como fonte de fantasias sexuais.

Há o agravamento da situação quando a vítima é menor de idade. Além da imputação criminal por consumir material pornográfico infantil, os sujeitos que armazenam e repassam imagens de pornografia de vingança não cumprem com o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. O art. 4º de tal lei expressa a dignidade e o respeito ao menor de idade como dever da comunidade e da sociedade em geral, bem como o art. 5º determina que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

Logo, é evidente a responsabilização do agressor pela pornografia de vingança, especialmente, quando referente à criança ou ao adolescente. Todavia, questiona-se acerca da conduta do agressor, que também é menor de idade.

Por conseguinte, há a análise de que a troca de fotografias e imagens com teor sexual é a representação do desenvolvimento da sexualidade do adolescente. A pornografia de vingança é configurada quando estes conteúdos ultrapassam a esfera de intimidade estabelecida pelo casal, ainda que o agressor não tenha plena percepção das consequências da sua conduta.

Antes de defender a criminalização da pornografia de vingança cometida por menores de idade, é necessário adotar a educação midiática nas escolas, em concomitância, com o apoio às vítimas e a aplicação de medidas para minar a exposição e a divulgação de imagens íntimas. Esta nova disciplina não seria apenas um mero acréscimo ao currículo escolar, como também englobaria aspectos do modo de aprendizagem do aluno e permitiria que este interpretasse a mídia e os impactos dos meios de comunicação (BUCKINGHAM, 2016, p. 76).

Destaca-se que devem ser aplicadas medidas para reparar o dano sofrido pela vítima. Todavia, há urgência no desenvolvimento e aplicação de formas que previnam que tal violência ocorra. Tantos as vítimas quanto os agressores estão inseridos em um contexto no qual a sexualidade de ambos está aflorando, sendo resultado de todas as influências sofridas.

A educação sexual e midiática prestada a crianças e adolescentes representa instrumento fundamental no combate à pornografia de vingança, visto que tratarão sobre temas relacionados à confusão provocada nos jovens com o início da fase adulta marcada por relacionamentos amorosos e pela vida sexual. Ademais, em uma sociedade pautada pela interatividade e imersa no ciberespaço, a dinâmica das relações sociais foi alterada, provocando atos que antes não poderiam ser cometidos, dentre eles: a pornografia de vingança.

CONCLUSÃO

A infância e a adolescência são permeadas pela descoberta, tanto do mundo ao redor quanto das relações estabelecidas entre as pessoas. Inseridos no meio digital, a criança e o adolescente se desenvolvem cercados por dispositivos móveis e aparelhos eletrônicos. Assim, seus relacionamentos são pautados

ou, ao menos, influenciados pelo ciberespaço, tendo em vista que os aplicativos de mensagens e as redes sociais são um meio de comunicação constante entre os jovens.

Com o passar dos anos, o adolescente passa a descobrir a própria sexualidade e tende a explorá-la. Logo, ao dialogar com potenciais parceiros, o menor de idade utiliza a tecnologia. No entanto, este contato pode ultrapassar o limiar da simples conversa e passar a envolver mensagens de cunho sexual e imagens contendo nudez. Aquele que recebeu tal conteúdo pode repassá-lo a terceiros, ficando configurada a pornografia de vingança.

Infere-se que esta violência, quando envolve menores de idade, advém da descoberta da própria sexualidade e da falta de orientação sobre os riscos do ciberespaço e das consequências que o compartilhamento de imagens íntimas pode provocar. Desta forma, é de extrema importância a aplicação de medidas para apoio psicológico à vítima e para reparação dos danos sofridos por ela, bem como a inclusão da disciplina da educação sexual e midiática como instrumento paliativo para a pornografia de vingança.

Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente criminaliza a divulgação e a posse de material pornográfico infantil, auxiliando no combate da pornografia de vingança. Quando o agressor é menor de idade, há a dificuldade de responsabilizá-lo pela conduta cometida. Neste sentido, destaca-se a importância da conscientização sobre os impactos que essa violência acarreta.

REFERÊNCIAS

AMARO, Tainá Valente; LEAL, Leonardo das Neves; PALUDO, Simone dos Santos; RODRIGUES, Graziela Silva; SANTOS, Daniela Barsotti; SILVEIRA, Isadora Deamici. CEP em Selfie: abordando sexting com adolescentes como forma de exposição virtual da sexualidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade,** Salvador, v. 3, n. 1, 45-59. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/17605/14457> Acesso em: 20 maio. 2018.

BERTONCELLO, Valdecir; VELHO, Ana Paula Machado; VERMELHO, Sonia Cristina. Sobre o Conceito de Redes Sociais e Seus Pesquisadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.4, p.863-881, out./dez. 2015.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-1517-97022015041612.pdf> Acesso em: 05 maio. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDEIS, Louis D.; WARREN, Samuel D. The Right to Privacy. **Harvard Law Review,**Cambridge, v.4, n.5, p.193-220, dez.1890.Disponível em:<http://www.jstor.org/stable/1321160?seq=1#page_scan_tab_contents> Acesso em: 19 maio. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 19 maio. 2018.

_. **Decreto nº. 5.007, de 8 de março de 2004**. Promulga o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5007.htm> Acesso em: 15 maio. 2018.

_. **Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm> Acesso em: 14 maio. 2018.

_. **Lei nº. 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm> Acesso em: 18 maio. 2018.

_. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 14 maio. 2018.

BUCKINGHAM, David. A Evolução da Educação Midiática no Reino Unido: algumas lições da história. **Comunicação & Educação,** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110715/112710> Acesso em: 16 maio. 2018.

_. Precisamos Realmente de Educação para os Meios?. **Comunicação & Educação,** São Paulo, v. 17, n.2, jul.dez. 2012.Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536/77235> Acesso em: 17 maio. 2018.

CANCELIER, Mikhail Vieira de Lorenzi. O Direito à Privacidade Hoje: perspectiva histórica e o cenário brasileiro. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos,** Florianópolis, n. 76, p. 213-240, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/seq/n76/2177-7055-seq-76-00213.pdf> Acesso em: 19 maio. 2018.

COLLINS, W. Andrew; SPRINTHALL, Norman A. **Psicologia do Adolescente:** uma abordagem desenvolvimentista. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

COLUCCI, Maria da Glória; MECABÔ, Alex. Revenge Porn: diálogo ético-jurídico à luz do direito brasileiro. **Percurso,** Curitiba, v.15, n.2, p.1-21. 2015. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/1185/779> Acesso em:14 ago. 2017.

CUNHA, Rogério Sanchez; LÉPORE, Paulo Eduardo; ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado:** Lei 8.069/1990. 3. ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2012.

DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim; DIGIÁCOMO, Murillo José. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado.** Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. Disponível em:<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_anotado_2013_6ed.pdf> Acesso em: 16 maio. 2018.

EATON, Asia A; JACOBS, Holly; RUVALCABA, Yanet. **2017 Nationwide Online Study of Nonconsensual Porn Victimization and Perpetration:** a sumary report. Miami: Cyber Civil Rights Initiative Inc., 2017. Disponível:<https://www.cybercivilrights.org/wp-content/uploads/2017/06/CCRI-2017-Research-Report.pdf> Acesso em: 06 fev. 2018.

FARIAS, Edilsom Pereira de. **Colisão de Direitos:** a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem versus a liberdade de expressão e comunicação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2008.

LENHART, Amanda; PRICE-FEENEY, Myeshia; YBARRA, Michele. **Nonconsensual Image Sharing:** one in 25 americans has been a victim of “revenge porn”. New York: Data & Society Institute, 2016. Disponível em:<https://datasociety.net/pubs/oh/Nonconsensual_Image_Sharing_2016.pdf>Acesso em: 17 maio. 2018.

_.Teens and Sexting: how and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging. **Pew Research Center,** Washington, p. 1-16, dez. 2009. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2009/PIP_Teens_and_Sexting.pd f> Acesso em: 20 maio. 2018.

LEONARDI, Marcel. Internet: elementos fundamentais. In: SANTOS, Manuel J. Pereira dos; SILVA, Regina Beatriz Tavares da. **Responsabilidade Civil:** responsabilidade civil na internet e nos demais meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. cap. 2. p. 19-98.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACEIRA, Irma Pereira. **A Proteção do Direito** à **Privacidade Familiar na Internet.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

MATHEUS GARCEZ, Sergio. **O Novo Direito da Criança e do Adolescente.** Campinas: Editora Alínea, 2008.

MCGLYNN, Clare; RACKLEY, Erika. More than 'Revenge Porn': Image-Based Sexual Abuse and the Reform of Irish Law. **Irish Probation Journal,** Dublin, v. 14, p. 38-51, out. 2017. Disponível em: <https://www.pbni.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/ClareMcGlynn_ErikaRackley_IPJ-13. 11.17.pdf> Acesso em: 05 fev. 2018.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MUCHEMBLED, Robert. **O Orgasmo e o Ocidente:** uma história do prazer do século XVI a nossos dias. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

PINHEIRO, Patricia Peck. **Direito Digital.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Direito** à **Intimidade e** à **Vida Privada:** uma visão jurídica da sexualidade, da vida e da morte. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

SILVA, Regina Beatriz Tavares da. Sistema Protetivo dos Direitos da Personalidade. In: SANTOS, Manuel J. Pereira dos; SILVA, Regina Beatriz Tavares da. **Responsabilidade Civil:** responsabilidade civil na internet e nos demais meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. cap. 1. p. 27-78.

IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PESQUISA SOBRE INFÂNCIA(S) E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Roseli Nazario
Instituto Federal Catarinense – IFC
roseli.nazario@ifc.edu.br

Elisângela Voigt
Instituto Federal Catarinense – IFC

Débora Maian Serpa
Instituto Federal Catarinense – IFC

Com a intenção de refletir sobre aspectos teórico-metodológicos relacionados aos estudos no campo da educação que abordam a díade "infância e acolhimento institucional", o texto[142] por ora apresentado se propõe a fazer essa análise a partir de duas pesquisas em curso em um município do Estado de Santa Catarina. Ambas tomam um contexto público municipal de acolhimento institucional como campo para geração de dados e, enquanto uma se ocupa de ouvir as narrativas das crianças sobre como vivem e percebem a medida de acolhimento institucional, a outra realiza uma análise documental das pastas/prontuários das crianças para dar visibilidade às características dessa população, identificando fenômenos que compõem a heterogeneidade das crianças (idade, gênero, classe social, etnia/raça).

Ao considerar o contingenciamento de um artigo (em quantidade de laudas), para esse texto fez-se a opção por dar foco às implicações que resultam de investigações *com* e *sobre* crianças no contexto do acolhimento institucional, em especial, dos constrangimentos *(im)postos* para a entrada nesse campo. Também dá visibilidade às dificuldades quanto ao acesso aos dados, por conta da forma como os arquivos estão organizados, assim como pelo tipo de documentos a que se tem acesso.

Assim, para seguir esse curso anunciado, o texto se apresenta dividido em três seções, embora se tenha ciência de que os aspectos abordados em cada uma delas se entrecruzam e contribuem para o entendimento sobre os dilemas vividos por pesquisadores/as que assumem o acolhimento institucional da infância como campo e objeto dos seus estudos.

Reserva-se a primeira seção para tratar das implicações das pesquisas *com* e *sobre* crianças, a partir dos estudos da infância, de modo a contribuir para o afastamento da visão das crianças como recipientes passivos da socialização adulta (O'KANE, 2005) e, com isso, fazer emergir o reconhecimento de que elas são atores sociais de direito próprio e participantes ativas na construção e determinação das suas experiências. Na sequência, faz uma breve apresentação

142 Este texto resulta de uma pesquisa financiada pelo CNPq IFC PIBIC Af – edital 2017.

das duas pesquisas e localiza o contexto institucional que se constitui em campo para as mesmas.

A segunda seção assinala uma reflexão em torno das implicações quanto a entrada no campo de pesquisa quando esse se constitui em um contexto de acolhimento institucional, tratando do consentimento e do assentimento, o que, de certo modo, tensiona as relações existentes entre os direitos das crianças de proteção e de participação, especialmente, daquelas crianças que se encontram temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário e, por essa condição, sob a tutela do Estado. Ainda nessa parte do texto tratamos do acesso às pastas/prontuários[143], o que também envolve fortes tensionamentos. Ao entender que o prontuário contém um conjunto de informações relativas a uma pessoa e a sua trajetória em uma determinada instituição, mais uma vez nos vimos confrontadas pelo direito de proteção e a necessidade de ampliar o conhecimento sobre os sujeitos a quem se destinam as práticas institucionais e/ou as políticas públicas, em especial, quando esses consistem em crianças para as quais as leis salvaguardam o princípio do "melhor interesse", sustentado na doutrina da proteção integral (CF, 1988 - art. 227; ECA, 1990 - art. 3º).

Por fim, na terceira e última seção, à luz das práticas relacionadas às Políticas de Atenção à Infância — deflagradas pela lei 8069/1990 —, problematiza velhas crenças que remetem as crianças institucionalmente acolhidas para o lugar da vitimização, da vulnerabilidade, da fragilidade e da incompletude. Ao traçar esse percurso, o faz de maneira a indicar a malha conceitual que anuncia risco e vulnerabilidade como conceitos constitutivos dos modos de ser criança.

PESQUISAR *COM* CRIANÇAS *SOBRE* CRIANÇA E INFÂNCIA: SUPERAÇÃO DE VELHOS DILEMAS?

A partir das duas últimas décadas do século XX e, mais intensamente, nas primeiras deste século XXI, tem-se observado um crescente volume de pesquisas interessadas pelas narrativas das crianças, em ouvir seus pontos de vista sobre suas experiências em diferentes contextos, contrariando a trajetória histórica dos estudos da infância, a qual "tem sido marcada não por uma ausência de interesse pelas crianças, mas pelo seu silêncio", como afirma Ferreira (2010, p. 154). Esse fenômeno indica a emergência de uma nova matriz discursiva, agenciada a partir de um novo paradigma que compreende a criança como sujeito social de direitos.

O que se coloca em questão aqui não é a criança fazer parte de pesquisas científicas. O que tem de novo nesses estudos é a condição em que a criança toma parte na pesquisa, "como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado" (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53). São estudos que perspectivam a superação da tradição científica que se consolidou, especialmente no século XIX, e que remeteu a criança à condição de objeto de estudo, predominantemente a partir do caráter modelador e controlador da puericultura

143 O emprego dos dois termos – pasta/prontuário – deve-se ao fato de que tais termos habitualmente aparecem nas conversas dos profissionais que lidam com toda a documentação resultante do processo de acolhimento de cada criança.

e psicologia, resultando, como aponta Rocha (2008, p. 43):

> [...] na legitimação de saberes científicos pautados, sobretudo, numa perspectiva de isolamento do indivíduo, saberes que, por sua vez, trouxeram consequências ao consolidar junto às crianças padrões de ações pautados numa homogeneização da infância.

Vê-se, pois, que essa perspectiva particular, segundo a qual os pesquisadores/as, por vezes, acabam por ver as crianças como "janelas abertas para as leis psicológicas universais ou como indicadores dos efeitos de tratamento de dados" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 17) vem cedendo lugar a uma cultura de respeito por aquilo que as crianças têm a dizer (FERNANDES, 2009).

Nesse exercício de amplificação das vozes das crianças, em que se coloca em movimento são os seus saberes e as suas culturas de pares, a participação infantil tem se constituído no aspecto central para a definição de um estatuto social da infância. Entretanto, isso ainda exige "criar condições para a inteligibilidade recíproca" entre os mundos das crianças e os mundos dos adultos, inteligibilidade esta assentada em "metodologias próximas da tradução", que permitam detectar as *zonas de contato* entre estas duas categorias geracionais, sem que isso represente "a perda de identidade e de autonomia de nenhum deles". (SANTOS, 2003).

Ao trilhar esse percurso, entende-se que as crianças podem assumir, verdadeiramente, o estatuto de participantes ativas na consolidação de processos compartilhados de produção de conhecimento. No que diz respeito à especificidade das crianças institucionalmente acolhidas, esse exercício precisa ser ainda mais intensificado, visto que elas, na maioria das vezes, vivem uma circunstância duplamente invisibilizada, seja na condição de criança, seja de criança acolhida e, como tal, são, em larga, compreendidas a partir da falta, da fragilidade, da vulnerabilidade.

Ao deslocar essas crianças desse lugar onde historicamente foram colocadas e revelá-las na "sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito e participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo" (BORBA, 2006, p. 01), entende-se que isso contribui para o aprofundamento de questões como essas apresentadas, entre outras: Que visões de criança, de infância e de desenvolvimento infantil prevalecem na sociedade, na atualidade, e de que modo isso influencia na elaboração de projetos e na organização das práticas no cotidiano de uma casa lar ou de abrigo? O que se sabe sobre Programa de Acolhimento Institucional e das implicações desse sobre as vidas das crianças? O que significa para a criança a experiência de viver em um contexto de acolhimento institucional? Como se constitui essa experiência em sua vida? Até que ponto as instituições de acolhimento cumprem sua função protetora junto das crianças? O que vem, de fato, ser uma situação de acolhimento que se configure a partir do "melhor interesse da criança", expressão essa um tanto repetida nas agendas das políticas públicas e referendada pela legislação vigente (CDC, 1989, ECA, 1990)? (NAZARIO, 2014). Perguntas como essas ajudaram na configuração das pesquisas que dão origem a esse texto, as quais passamos a apresenta-las.

1.1 Nas pesquisas - as narrativas das crianças e os dados do arquivo institucional: Duas faces da mesma moeda.

As pesquisas que inspiraram a produção desse texto, ambas estão relacionadas aos estudos que têm como sujeitos a população infantil acolhida institucionalmente e se deram a partir de um mesmo contexto, muito embora os dados fossem gerados em locais diferentes.

A partir de um projeto que envolveu três instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina, duas delas públicas e uma privada, desenharam-se essas pesquisas, uma no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação e, a outra, de graduação, decorrente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), junto ao curso de Pedagogia.

A pesquisa de mestrado se ocupa de ouvir as narrativas das crianças sobre como vivem e percebem a medida de acolhimento institucional, e toma como campo um abrigo público municipal que recebe crianças com idades compreendidas desde o nascimento até os 12 anos — em consonância com a definição do ECA (lei 8069/1990) —, que estão temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário. Se constitui em um estudo de caso no qual a pesquisadora acompanha semanalmente a dinâmica da *casa*, dividindo espaço com crianças e adultos, nos dias úteis ou nos finais de semana. Nessa condição, acompanha as crianças nos seus percursos até a escola, nos passeios, nas saídas para consultas médicas, enfim, naquilo que essas crianças vivem naquele contexto, em companhia das adultas — educadoras sociais. Os dados são gerados a partir de "uma escuta atenta, observação sistemática e registro detalhado das notas de campo e sua análise tem posicionamento teórico e epistemológico findado no paradigma interpretativo, considerando uma leitura interdisciplinar dos Estudos da Infância" (TIZATTO, 2017).

A pesquisa de iniciação científica consiste em uma análise documental no arquivo onde se encontram as pastas/prontuários das crianças, e busca dar visibilidade às características dessa população, identificando fenômenos que compõem a heterogeneidade infantil. Há que explicar, porém, que embora tal documentação trate das crianças que convivem no abrigo — campo da pesquisa acima apresentada, os mesmos encontram-se alocados na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, onde se concentram os profissionais da equipe multidisciplinar que atendem as demandas desse abrigo, mas também do outro, destinado a população adolescente feminina[144].

O trabalho no campo consiste no exercício minucioso de abrir caixa por cai-

144 Não fugindo aquilo que é comum no âmbito nacional, a multiplicidade de modalidades de atendimento à população infanto-juvenil acolhida institucionalmente, assim como as instâncias administrativas as quais tais instituições estão vinculadas e a definição da faixa etária para organização dos contextos, também é marca do acolhimento nesse município catarinense. A esfera governamental atende as crianças de 0 a 12 anos em uma casa e as adolescentes e jovens do sexo feminino de 12 a 18 anos em outra. Ou seja, o município detém duas instituições sob sua tutela, organizadas a partir da definição etária. Recentemente, lançou-se mais uma modalidade de acolhimento, intitulada família acolhedora, que se encontra em processo de implantação. Em se tratando dos meninos, a partir de 12 anos, eles são acolhidos em um abrigo não-governamental subsidiado pelo poder público. Essa instituição atende, ainda, grupos de crianças de diferentes faixas etárias e gêneros em casas-lares, acompanhadas por famílias sociais e, tanto o abrigo quanto as casas-lares, todos estão dispostos em um grande complexo mantido por essa ONG.

xa[145] e acessar cada uma das pastas/prontuários, fazer uma leitura atenta de tudo que nelas constar, a fim de analisar os ditos e não ditos de cada documento. O registro dos *achados* nessas pastas/prontuários vem sendo feito em tabelas e fichas criadas para contribuir com as análises, assim como todo o percurso trilhado também é anotado detalhadamente.

Ao entendermos que qualquer técnica de leitura dos dados gerados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação e, como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, faz-se a opção por recorrer ao método de "análise de conteúdo", que na perspectiva de Laurence Bardin (1977, p. 42), consiste em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens".

OS CONSTRANGIMENTOS DA PESQUISA: DA DIFÍCIL ENTRADA NO CAMPO AO ACESSO ÀS PASTAS/PRONTUÁRIOS DAS CRIANÇAS

Ao entender que o *caminho se faz ao caminhar*, como nos ensina o poeta Antônio Machado, importa aqui descrever o percurso feito, desde as primeiras conversas para composição da documentação para liberação da entrada das pesquisadoras, tanto no abrigo para o encontro com as crianças, quanto na Secretaria para acessar as pastas/prontuários.

Realizar pesquisa em um contexto de acolhimento institucional para a infância não é tarefa fácil, pois, de antemão, já se tem noção de que se estará diante das mais variadas formas de violências[146] contra as crianças, sendo uma delas comum para todas: a negação do direito de convívio entre seus familiares e na sua comunidade. Há que demarcar que a retirada de uma criança da família, mesmo que temporariamente, não implica somente no seu afastamento do núcleo familiar. Provoca, igualmente, a troca da instituição educativa que frequenta (Creche, pré-escola ou escola), a não participação nas manifestações religiosas do seu bairro (culto, novena, missa) e, até mesmo, as relações de pares estabelecidas nas suas brincadeiras na comunidade. Enfim, se isso já se coloca como um desafio, a questão não se encerra por aqui.

A negociação para adentrar nesse campo de pesquisa para ouvir as crianças ou acessar suas pastas/prontuários não deixa de ser também um desafio, e não porque os órgãos competentes pela gestão desses contextos sejam contrários

145 Toda a documentação está armazenada em caixas (do tipo arquivo morto) que ficam em uma prateleira de ferro disposta em uma das salas da Secretaria, local de atuação da equipe multidisciplinar. Na seção seguinte detalharemos mais sobre as formas de armazenamento dessas pastas/prontuários e das implicações disso para a pesquisa.

146 A versão pluralizada do conceito violência(s) se alinha às discussões promovidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC UFSC). Um dos entendimentos de Sousa (2002) versa sobre violências como todo e qualquer processo interrelacional, em que alguém é submetido ao domínio do outro e, por consequência, sujeitado a condição de objeto. Outro entendimento dessa mesma autora, toma as violências como linguagens que emergem por dentro de uma lógica de segregação e exclusão, que através de diferentes práticas institucionalizadas comportam preconceitos raciais, sexuais, geracionais, econômicos e culturais (SOUSA, 2011). Já Lima, 2010; Moraes e Sousa, 2011; Moraes, 2011, concebem violências como produções que emergem das práticas discursivas que habitam e performatizam as relações sociais (LIMA; BRITO; NAZARIO, 2016). Vale destacar que quando se trata da institucionalização da infância, pode-se inferir que esse processo é atravessado por todas estas definições.

às pesquisas ou privilegiem burocratizar as relações. Na verdade, a "natureza do trabalho desenvolvido nestas instituições constitui constantes tensionamentos, especialmente, no que versa aos direitos de proteção da criança e ao sigilo técnico, ocasionando extensas burocracias institucionais" (TIZATTO, 2017).

2.1 Direito de proteção *versus* direito de participação - sigilo e ética: lados diferentes da mesma moeda?

Desde as primeiras conversas para o agenciamento da entrada no campo, percebeu-se o posicionamento de um choque entre os direitos políticos, relativos à possibilidade de participação das crianças "na tomada de decisão sobre os assuntos que são do seu interesse" com os seus direitos sociais, nesse caso, relacionado ao direito de proteção, que exige que o "possuidor tenha interesses que possam ser preservados" (FERNANDES, 2009, p. 29). Pela via do atendimento à ética jurídica — proposta a partir de uma negociação mediada por adultos, que ganharia mais tarde a forma de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) —, um primeiro paradoxo se constituiu, visto que estávamos diante de uma intenção de pesquisa assentada no princípio da participação infantil.

Com isso, não se está negando a necessidade de proteção das crianças, em especial, frente ao quadro das desigualdades que tem se acentuado na sociedade contemporânea, atravessada pelas condições econômicas, políticas, sociais. O relevo aqui colocado dá-se a partir da ideia de que essa proteção não pode subestimar a condição das crianças de atores sociais e sujeitos de direitos, com vistas a ratificar seu direito de participação na pesquisa, à luz da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989).

Essa situação reforça a tensão anunciada por Soares (1997, p. 8)[147], desde meados dos anos 1990, quando tratou da complexidade acentuada entre os direitos das crianças de proteção e de participação.

> As tensões que existem entre o exercício dos direitos de protecção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagónicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas.

Esse movimento convoca os/as pesquisadores/as a pensarem *novas* formas de gestão do sigilo, inerente aos processos de pesquisa em contextos de violências, sem retirar, com isso, o direito de participação dos sujeitos imbricados nesse processo. Exige a busca por aquilo que Fernandes (2016, p. 769) vem chamando de "ética viável nas pesquisas com crianças", tecida a partir das reflexões acerca do poder e da forma como essa questão deve ser mobilizada pelo pesquisador; das hierarquias protocolares e a visibilidade epistemológica das

147 Artigo publicado no livro "As crianças: contextos e identidades", organizado por Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (1997) e disponibilizado na Revista Zero-a-Seis. V. 7, n. 12 (2005). https://periodicos.ufsc.br/ . A paginação obedece a numeração da revista.

crianças nas pesquisas; e, por fim, da autoria de crianças e adultos nos textos de pesquisa.

Na mesma direção encontra-se o estudo de Ferreira (2010, p. 154), que convoca a "sensibilidade ética" do pesquisador/a, a partir da tessitura de uma reflexão que entrelaça aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos inerente ao trabalho de observação. Essa autora traz para a discussão outros elementos, como "a importância de obter a permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa", além de tratar das dificuldades de satisfação do "princípio do consentimento informado voluntário" quando se trata de pesquisa com crianças pequenas. A partir desses estudos coloca-se em evidência a questão do consentimento e do assentimento, o que, de certo modo, também tensiona as relações existentes entre os direitos das crianças de proteção e participação, especialmente, daquelas crianças que se encontram sob a tutela do Estado.

De modo a respeitar o "estatuto social de menoridade" (FERREIRA, 2010) e fazer valer o direito de proteção que é peculiar às crianças, como dito acima, a entrada no campo se deu a partir da assinatura do termo de consentimento informado, feita por intermédio do adulto responsável pelo Programa e, a permissão das próprias crianças, salvaguardando o direito de elas também serem consultadas, ocorreu a partir da entrada no abrigo, de modo muito particular junto de cada uma delas.

O encaminhamento tomou como diretriz a perspectiva do assentimento, explicado por Alderson e Morrow (2004), em três sentidos: "i) aceitação de menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; ii) aceitação por crianças que entendem algumas mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; iii) aceitação pode significar 'pelo menos' não recusar". Assumir este posicionamento exige que os/as pesquisadores/as estejam sensíveis aos modos de ser das crianças, de forma a apreender suas vozes, reconhecendo-as como copartícipes da pesquisa, como "fonte primária de conhecimento sobre as suas próprias opiniões e experiências" (ALDERSON, 2005, p. 274), enfim como sujeitos que merecem ser estudados a partir da legitimação de sua própria voz (NAZARIO, 2014).

2.2. Limites e possibilidades no acesso às pastas/prontuários: a *(in)visibilidade* da criança

Na esteira das discussões tecidas acima, outro aspecto a ser considerado consiste na problemática dualidade constituída entre o direito de proteção à criança, manifestado na legislação nacional e internacional e a necessidade de acesso aos dados que contribuem para a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças. Também na pesquisa documental essa foi uma questão que perpassa todo o estudo.

São nas prateleiras de um arquivo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de um município catarinense que se encontra encaixada parte da história de vida de muitos meninos e meninas, registradas em pastas/prontuários

e que se *(con)fundem* com a história institucional do abrigo pelo qual passaram um tempo de suas vidas ou ainda se encontram nele.

Nas caixas de arquivo — de cor azul, numeradas e etiquetadas com o nome da instituição e o ano — estão guardados um conjunto de documentos que raramente seguem uma organização cronológica, tanto na geração quanto no arquivamento dos mesmos, mostrando-se, quase que tão somente, como depósito de uma documentação que dificilmente será reutilizada. Também a repetição de muitos dos documentos é algo comum entre as pastas/prontuários, o que implica na morosidade para analisar cada uma delas.

Frente aos casos em que a trajetória da criança na instituição é marcada por reincidentes entradas e saídas por evasão ou por devoluções nos processos de reintegração familiar ou adoção, dificilmente essa trajetória é totalmente compreendida, visto que muitas vezes as datas não são registradas, o que dificulta, ainda mais, a verificação do tempo de permanência desses sujeitos no abrigo.

Dentre os documentos que compõem as pastas/prontuários, raríssimos são os registros que contemplam as falas das próprias crianças, a não ser algumas cartas e atividades, geralmente, destinadas/elaboradas pelas adolescentes que temporariamente permaneceram nesse abrigo[148]. Assim como também são poucos os relatos de momentos das crianças dentro da instituição e, ainda assim, os existentes dizem somente quanto ao seu estado de saúde ou se alguma regra foi por ela infringida.

Alguns casos, nos mais recentes com mais frequência, contam das reação e manifestações das crianças quando recebem a visita dos familiares. Esses, por vezes, são relatos feitos a partir do um olhar atento e uma escuta cuidadosa das assistentes sociais. Porém, relatos de adultos e não das crianças acolhidas. Trata-se de uma documentação que muito pouco outorga às crianças o direito de narrarem as suas próprias biografias, reafirmando-as, desse modo, no lugar de *infans* — que não fala — no qual foram colocadas e deixadas por um período que perdura até os dias atuais. (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004).

Os documentos mais recorrentes nas pastas/prontuários são intimações, declarações e até boletins de ocorrência, em alguns casos. Ou seja, documentos oficiais com forte presença da linguagem jurídica e que relatam, na grande maioria, os motivos do acolhimento, uma marca do paradigma civilizatório em pauta em tempos mais remotos (VEIGA; FARIA, 1999). Quando o registro foge à prescrição jurídica, ele cede lugar as anotações das profissionais da equipe multidisciplinar[149] e, tal procedimento, muitas vezes, impossibilita um entendimento mais aprofundado sobre a trajetória de cada criança naquela instituição.

São registros que ainda deixam muito em aberto a compreensão sobre quem são as crianças acolhidas no município: qual a condição socioeconômica destes sujeitos? Quais são suas composições familiares? Tem-se visibilidade dos contextos de origem e das histórias de vida dessas crianças, anterior ao ingresso neste lugar? Quais os motivos para retirá-las dos seus contextos familiares e

148 Há casos em que meninas adolescentes permanecem neste abrigo por conta da presença de grupos de irmãos.
149 Registros daquilo que as assistentes sociais perceberam durante as visitas ou que as psicólogas observaram no decorrer dos atendimentos individuais.

colocá-las em um programa de acolhimento? Já haviam vivenciado anteriormente a experiência do acolhimento institucional? Como pensar na implantação e/ou implementação de políticas públicas de proteção e garantia dos direitos das crianças que não atuem somente no sentido de proteger e garantir direitos universais, mas também que produzam práticas que delimitem formas de ser e de estar criança no momento presente?

Possivelmente pode-se afirmar que as pastas/prontuários analisados não subsidiam a formulação de respostas para muitas dessas questões. Entretanto, merece destaque à preocupação no tratamento da documentação de diferentes crianças acolhidas, membros de uma mesma família. Nesses casos, as pastas/prontuários são denominadas a partir dos sobrenomes de cada família, onde estão contidos documentos de todos os acolhidos, independente de possuírem pais com sobrenomes diferentes. Sob essa lógica organizacional, mesmo quando os irmãos não estão mais acolhidos ou não estão na mesma instituição de acolhimento, seus nomes estão nos registros.

Por fim, não tanto pelos documentos, muito mais pelos diálogos *(in)formais* mantidos com a equipe multidisciplinar da Secretaria, percebe-se a atenção em atender as necessidades específicas de cada criança, principalmente perante ao juizado, na tentativa de, coletivamente, formularem relatórios que ajudem nos processos decisórios dos juízes sobre as vidas dessas crianças.

Ao tomar como premissa que o arquivo consiste em um conjunto documental e que tais documentos são a essência de uma organização e a memória de uma instituição (ou de uma sociedade, como um todo), sua importância não pode ser atribuída apenas por ser um lugar de informação sobre determinada crianças, mas igualmente, como lugar de memória institucional.

RISCO E VULNERABILIDADE COMO CONCEITOS CONSTITUTIVOS DOS MODOS DE SER CRIANÇA

No que se refere aos direitos das crianças, Angel Pino (1990 apud Guedes; Scarcelli, 2014, p. 61) indica que a promulgação do ECA corresponde a “um gesto político de conciliação legal do país com sua infância, além de firmar o reconhecimento do direito das crianças à cidadania, independentemente de sua classe social”. Sob essa perspectiva se assenta o paradigma da proteção à infância brasileira. Entretanto, na condição de herdeiros de um modelo de assistência à infância no Brasil, pautado na coexistência da caridade, da filantropia e do Estado do bem-estar social (MARCILIO, 2006), acabamos por ver a criança apenas como um sujeito que precisa ser cuidada e protegida, cabendo exclusivamente aos adultos a responsabilidade por atender a essa necessidade.

Essa lógica implica também em identificar entre elas — as crianças, aquela que necessita de maior atenção e que, por isso, demanda de mais cuidados. Esse modo de se relacionar com as crianças tem a ver com as noções de risco e vulnerabilidade sob as quais nos constituímos socialmente.

No contexto brasileiro o risco está associado a uma noção que preconiza quais elementos presentes em um determinado contexto constituem em entrave

para o “futuro da nação”, sendo essa a noção que ganhou força à medida que, ao longo dos séculos, foi-se investigando e controlando as populações. Ou seja, uma noção de risco que, de acordo com Bujes (2010), é seguida da ideia de que para um bom convívio social, é preciso administrar nossas vidas, principalmente gerindo a vida das pessoas em geral. “Não se trata, portanto do corpo do indivíduo, mas um novo corpo, um corpo múltiplo: a população” (HILLESHEIM; CRUZ, 2008, p. 192), fato esse que representa formas de exercício de poder que tem a ver com a ação de governamento. (LIMA; BRITO; NAZARIO, 2016).

A partir dessa lógica de governo, impressa em especial sobre as crianças, nos confrontamos com aquelas que se distanciam dos padrões de vida atestados cientificamente como seguros e ideais para o bem comum. São, então, elas – as que fogem desse domínio – que estão em risco e, como tal geram perigo e prejuízo. Sob essa condição, necessitam ser controladas, assentando-se aqui a função da chamada “sociedade disciplinar, cujo discurso é fundado na norma e tendo como pilares o exame e a vigilância dos indivíduos” (HILLESHEIM; CRUZ, 2008, p. 194).

Embora essa perspectiva venha sendo questionada, a partir da Doutrina de Proteção Integral defendida pelo ECA (1990), a qual se assenta na ideia de prevenir aquilo que pode vir acontecer, ou seja, um risco, geralmente, é sob a função disciplinar que ainda estão localizadas as crianças institucionalmente acolhidas.

É para essa *infância pobre* que se demandam políticas de proteção especial, porque protege ela mesma e também a sociedade dos males que o perigo traz. Ou seja, estamos frente à individualização do risco que se torna vulnerabilidade, na medida em que as pessoas ou lugares são vulneráveis e, como tal, suscetíveis a certos riscos.

A noção de vulnerabilidade traz consigo a possibilidade de intervenção. É pela minimização da vulnerabilidade que se busca diminuir o risco, o perigo. É aqui, então, que se começa a operar sobre o futuro das pessoas e a estreitar o presente, compreendido por (Hillesheim e Cruz (2008, p. 197) “como um tempo utilitário”.

Com vistas à superação dessa noção de vulnerabilidade, faz-se necessário transitar da ideia de carências sociais para o terreno de direitos sociais. E, no caso da população infantil institucionalmente acolhida, isso implica, igualmente, problematizar velhas crenças que remetem essas crianças para o lugar da vitimização, da fragilidade e da incompletude.

Essa é uma tendência em curso entre os/as pesquisadores/as da infância, em que a ênfase recai nos potenciais das crianças, ao invés de focar nas carências, nas faltas ou nas deficiências (FARIA, DEMARTINI E PRADO, 2002; CRUZ, 2008; GRAUE e WALSH, 2008; SOUZA, 2010; entre outros)[150]. Tal perspectiva encoraja todos os envolvidos com as crianças, fortalecendo o potencial das redes e, com isso, inaugurando um novo referencial para as políticas e práticas voltadas às crianças, indiferente dos contextos onde estejam.

Entretanto, da infância institucionalmente acolhida há muito o que aprender, como mostram as pastas/prontuários das crianças. Analisar as representações

150 Fez-se a opção de apresentar as/os pesquisadoras/es organizadores dessas obras, tendo quem vista que na sua integralidade, os textos que compõem cada uma delas reforça essa ideia.

da infância de modo geral e, particularmente, dessa "*infância com direitos violados*" e vivida por milhares de meninas e meninos nos contextos de acolhimento institucional, certamente possibilitará uma maior sensibilização sobre as representações que produzimos sobre as crianças na atualidade.

Ao considerar que o acolhimento institucional abrange a ação de múltiplos campos disciplinares (assistência social, direito, psicologia, educação, saúde...), de modo a incluir as diferentes esferas das vidas dos meninos e meninas que habitam esse espaço, por essa diversidade é possível colocar em diálogo diferentes formas de encontros e modos de reconhecimento. Para tanto, é preciso perceber suas *zonas de contato* e, a partir disso, pensar em articulações possíveis. Porém, as experiências das pesquisas nos contextos de acolhimento institucional à infância têm se encarregado de mostrar que, no discurso social, o atravessamento do lugar em que são colocadas as crianças e suas famílias ainda se constituem, nos dias atuais e em larga medida, a partir da coexistência dos modelos discursivos construídos ao longo da história da assistência à infância no Brasil (caritativo, filantrópico e do Estado do bem-estar social).

Da convicção sobre a importância de produções de conhecimento que tenham como origem o cotidiano institucional do abrigo, nasceu a proposição de realização, concomitante, dessas duas pesquisas. Esse exercício acadêmico tem possibilitado o confronto dos dados e, com isso, ampliado nossos conhecimentos sobre o dia a dia de um contexto de acolhimento institucional, desde a chegada de cada criança nesse lugar. Nossa aposta é de que esse percurso possibilite conhecimento teórico que possa dialogar e interrogar não somente as práticas, mas igualmente, as políticas públicas que considerem a complexidade inerente dos programas de acolhimento institucional.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. **Crianças como investigadoras**: os efeitos dos Direitos de Participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças:** perspecitvas e práticas. Tradução Mário Cruz. Porto-PT: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p. 261-280.

ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virgínia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. Barkingside: Barnardo's, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **Momento**, Rio Grande, 18, p. 35-50, 2006.

BRASIL. Senado. Constituição Federal. 1988.

BRASIL. Senado. ECA. Lei 8069, de 13 de julho de 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação:** representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natalia. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul-set. 2016.

FERREIRA, Maria Manuela. "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: **Reflexão e Ação**. Volume 18, p. 151-182. 2010.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças***:* teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUEDES, Carina Ferreia; SCARCELLI, Ianni Regia. Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. In: **Psicologia & Sociedade**. 26 (n. spe), 58-67, 2014.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues. Risco, Vulnerabilidade e Infância: algumas aproximações. In: **Psicologia & Sociedade,** vol.20, n.2, p. 192-199, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello de. **Pesquisando com crianças**: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sentidos da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). BeloHorizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência.** In. SOUSA, Ana Maria Borges; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

_____. **Cartografias, Tempos e Espaços da Escola:** linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, Denise; LIMA, Patricia de Moraes. (orgs.). **Violências em (com)textos:** olhares. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

LIMA, Patrícia de Moraes; BRITO, Mirella Alves; NAZARIO, Roseli. **Mapeamento da rede de proteção, defesa e controle dos direitos**: identificação da malha conceitual risco e vulnerabilidade na infância. Projeto apresentado ao CNPq. Florianópolis, 2016.

Marcílio, Maria Luzia. **História Social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Marta Corrêa. A gestão do cuidado para uma escola que protege: fragmentos de um curso-experiência. In: SOUSA, Ana Maria Borges; BARBOSA, Isabella Benfica. (orgs.). **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida.** Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011, p. 248-269.

MORAES, Marta Corrêa; SOUSA, Ana Maria Borges. Entre-manto, bordados e canções: tecer um currículo que dança. In: SOUSA, Ana Maria Borges; BARBOSA, Isabella Benfica. (orgs.). **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida.** Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011, p. 27-44.

NAZARIO, Roseli. **A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional:** narrativas de meninas e meninos na *Casa*(lar). Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2014.

O'KANE, Claire. **O desenvolvimento de técnicas participativas**: facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afectam. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

PINO, Angel. Direitos e realidade social da Criança no Brasil: A propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas – São Paulo, n.36, p. 61-79, 1990.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças:** contextos e identidades. BRAGA: CESC: Universidade do Minho, 1997.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por quê ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, Coimbra: CES-UC, out/2002.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da Criança:** utopia ou realidade. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: UMinho/CEC, 1997.Colecção Infans.

SOUSA, Ana Maria Borges. **Infância e violência:** o que a escola tem a ver com isso? Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.

_____. **Educação biocêntrica**: um caminho para superação da violência escolar. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). **Educação biocêntrica**: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, v. 1. p. 143-154, 2006.

_____. **Violências**: o que se esconde por entre as sinuosidades do detalhe? In: _____; BARBOSA, Isabella Benfica. **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida**. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 27-44.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Ouvindo as crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TIZATTO, Kamila Barros. **A rede de proteção dos direitos das crianças:** uma análise a partir dos sujeitos. Projeto de qualificação, Florianópolis: PPGE UFSC, 2017.

VEIGA, Cynhia Greive; FARIA, Luciano Mendes. Infância no sótão. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

INFÂNCIA E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE CRIANÇAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO NO EDUCANDÁRIO EUNICE WEAVER EM BELÉM DO PARÁ (1942-1980)

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco
Universidade Federal Rural da Amazônia
Email: tatianacpacheco@gmail.com

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa realizada no doutorado em Educação que teve como objetivo central explicitar a infância e as experiências educativas de crianças que não possuíam hanseníase, mas viveram isoladas no Educandário Eunice Weaver em Belém/Pará no período de 1942-1980. A singularidade do grupo que frequentou a instituição os tornou atores centrais nesse processo de isolamento, nos direcionando para um estudo histórico que nos possibilitasse apreender e registrar as experiências dos sujeitos que vivenciaram as suas infâncias naquele espaço e tempo. Os procedimentos adotados para o alcance dos objetivos propostos, foram a entrevista em história oral híbrida e temática e a pesquisa documental. Organizamos as fontes orais em temáticas com base nas experiências mais significativas que emergiram das narrativas dos ex-internos sobre a infância e o cotidiano das crianças na instituição, com o intuito de nos aproximarmos da vida das crianças na instituição, do seu cotidiano e de sua participação na rotina institucional. Autores como Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Erving Goffman, Manuel Sarmento, nos deram aporte para as análises empreendidas. Os resultados da pesquisa revelam uma história de crianças que foram retiradas do convívio com seus familiares e do convívio social, construindo assim uma forma de se vivenciar a infância baseada no isolamento, no controle dos corpos infantis por meio do disciplinamento e da violência física e psicológica.

INTRODUÇÃO

A Lepra, doença que posteriormente passou a ser denominada de hanseníase[151], marcou a história da humanidade e está incluída em temáticas que envolvem a exclusão social e merece destaque e atenção, por ter acionado por meio do saber médico o isolamento institucional dos doentes e de seus filhos, como a principal medida profilática de controle e prevenção da doença, orientando a organização social e espacial do Brasil, com a criação das instituições de isolamento como os Leprosários para crianças e adultos hansenianos e os Educandários para crianças filhas de hansenianos que não possuíam hanseníase.

O período de proliferação dos Educandários no Brasil se deu a partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, num tempo em que os esforços pelo progresso e civilização, recebiam forte influência do saber médico, orientados pelos princípios do higienismo e da eugenia, com propostas de renovação, desenvolvimento e progresso, baseadas na regeneração social, na defesa da pátria, por

151 O nome lepra foi substituído por hanseníase pela lei n° 9010 de 29 de março de 1995, que dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase. Nesse estudo adotaremos a denominação hanseníase. O termo lepra será utilizado quando fizermos referência a documentos e textos do período em que esta denominação ainda predominava no Brasil.

meio de ações sanitárias e do controle e vigilância dos sujeitos sociais. Num período em que as ações governamentais tiveram um forte caráter intervencionista e centralizador, tais princípios tornaram-se úteis para os processos de dominação e controle social.

O isolamento tornou-se um imperativo legal no Brasil no Governo de Getúlio Vargas. As crianças, filhas de pessoas com hanseníase, também foram incluídas na política de isolamento compulsório, tendo que passar a infância em instituições pensadas e criadas para o seu atendimento – os Preventórios/Educandários. Entendemos esse processo histórico vivenciado por determinado grupo de crianças com base em Sarmento (2005). Esse autor compreende a infância como uma categoria social do tipo geracional que ocupa uma posição na estrutura social que é condicionada pela relação com as outras categorias geracionais e, também, é envolvida pelo seu pertencimento de classe, gênero, etnia, religioso, ou seja, a infância como categoria social está envolta por outras categorias sociais que a torna pertencente a determinado grupo social.

Com base nesse autor podemos afirmar que a infância e as crianças investigadas neste estudo, foram colocadas histórica e culturalmente na categoria social dos possíveis doentes de hanseníase e esse pertencimento social, condicionou e limitou no início do século XX o seu lugar e o seu papel no mundo com a criação das instituições de isolamento que compuseram a história da hanseníase no país e, também, se fazem presentes na história da infância brasileira. Os Educandários foram implantados com a intenção de reduzir o número de hansenianos em todo o país e de proteger as crianças saudáveis do possível contágio da doença pelos pais.

O recorte temporal é referente ao período de inauguração do Educandário em Belém -1942, e se estende até aproximadamente o período em que a instituição recebeu crianças filhas de hansenianos – 1980. A história da infância estudada possui relação com a história de todo o aparato institucional criado para o tratamento e combate à hanseníase, doença que influenciou nas formas de organização da vida de adultos e crianças de todo Brasil. Infância e doença estão situadas como fatores estruturantes da vida social, por meio da criação de instituições para o controle, educação e cuidados dos sujeitos.

Gouvea (2009) faz referência a realidade das fontes nas pesquisas sobre história da infância e crianças. A autora destaca que a criança não é a narradora e autora de sua história, é o adulto que narra e significa a sua experiência infantil. A autora enfatiza a importância do recurso à história oral na produção da história da infância, enfatizando que a utilização da história oral, [...] produz um relato mais vivo dos processos históricos de socialização, bem como dos espaços de inserção das crianças a partir do olhar dos sujeitos que o experimentaram [...] (GOUVEA, 2009, p.114).

Foi com essa finalidade que as narrativas dos ex-internos, foram buscadas por meio de entrevistas, que foram orientadas pela História Oral Temática que possui como foco central um fato a ser investigado. Além da História oral temática em que valoriza-se e coloca-se em evidência o tema pesquisado, optamos também, pela história oral híbrida, pois, para Meihy e Holanda (2013), este tipo de procedimento adotado, relativiza a força única das narrativas orais, suscitando a equiparação

destes com outras fontes, como as fontes documentais escritas, colocando como centralidade na pesquisa, a temática estudada. Por isso, definimos o nosso procedimento metodológico como história oral híbrida e temática, pois nesse tipo de procedimento valoriza-se o tema pesquisado e os dados orais entram em diálogo com outras fontes, que podem ser os documentos e os referenciais de análise "[...] Nesses casos, o que vale mais é a força temática que tira a força da lógica da construção da narrativa oral" (MEIHY e HOLANDA, 2013, p.130). A objetividade da temática é mais relevante do que a construção do percurso narrativo, como é no caso da história oral pura.

Foi realizada entrevista semi-estruturada, acompanhada de um roteiro que orientou as questões a serem levantadas no diálogo com os participantes. As entrevistas foram feitas com 13 ex-internos, com idades entre 44 e 77 anos. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa, para preservar as identidades destes. As narrativas se constituíram como o fio condutor da reconstituição das vivências de infância e das experiências educativas no Educandário Eunice Weaver e, foram acompanhadas por outras fontes que compuseram o conjunto das fontes investigadas "[..] o cruzamento das diferentes fontes é fundamental para a apreensão dos processos históricos de formação da infância e compreensão das experiências infantis" (GOUVEA, 2009, p.110).

Autores como Michel Foucault, Erving Goffman e Mikhail Bakhtin nos deram aporte para as análises empreendidas. Autores do campo da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural, como Rizzini e Sarmento, também contribuíram com as análises. Os registros escritos foram encontrados no Arquivo Público do Pará e no setor de obras raras da biblioteca Arthur Viana/CENTUR, em Belém/PA.

A INFÂNCIA E A CRIAÇÃO DO EDUCANDÁRIO EUNICE WEAVER EM BELÉM/PA NA DÉCADA DE 1940.

A História da infância contada por historiadores e estudiosos, sempre nos reporta aos vínculos e relação da infância com o processo de enclausuramento, do isolamento e separação das crianças do mundo adulto. Um processo de institucionalização da infância que historicamente esteve ligada à educação e à saúde das crianças. Ariès (1981) nos alerta para uma história de separação da criança do mundo adulto a partir da compreensão da existência da particularidade infantil que a distingue do adulto.

Sarmento (s/d) também informa sobre o processo de institucionalização da infância ocasionado pelo pensamento moderno, com a criação de lugares específicos de socialização das crianças, como as escolas. Para este autor, a modernidade confinou as crianças ao espaço privado pelo cuidado da família e pelo apoio de instituições sociais, como creches, orfanatos, asilos de menores, "[...] cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exatamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância [...] (SARMENTO, 2009, p.19).

Rizzini e Rizzini (2004) relatam que o Brasil possui uma considerável tradição de institucionalização de crianças e adolescentes. A prática de internação de crianças, segundo as autoras, foi iniciada ainda no período colonial com a criação de

instituições asilares se estendendo até o século XX. Conforme as autoras, a prática de internação de crianças no Brasil promoveu a criação de uma cultura de institucionalização de crianças e adolescentes que atingiu, historicamente, crianças de diferentes classes sociais[152], pois as crianças ricas eram geralmente educadas longe da família, em colégios internos, e as de famílias pobres eram encaminhadas aos asilos de assistência e proteção à infância. Esta cultura institucional, segundo as autoras, só iria ser questionada com a criação na década de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Alves (2012) informa que, em Belém, o atendimento e recolhimento das crianças em instituições inicia-se com a atuação da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia do Pará, irmandade que assumiu o atendimento às crianças em todo país desde o período colonial. Essa instituição também atendia e administrava as instituições asilares para doentes, e os hospitais de isolamento para as pessoas com doenças infecto-contagiosas. O isolamento de doentes era um recurso comum no Brasil, em especial aos doentes de hanseníase e, no estado do Pará, foi exercido desde o início do século XIX para os hansenianos e os afetados por doenças contagiosas e incuráveis.

Foi nesse contexto de propagação de doenças como a hanseníase, que emergiu a preocupação com os filhos saudáveis de hansenianos, pois as crianças que eram acometidas pela hanseníase tinham o mesmo destino de seus pais – o isolamento nos asilos-colônia. E como os grupos familiares de hansenianos era também composto por crianças que não possuíam a doença, mas que poderiam ficar desamparadas em função do isolamento dos seus pais, o seu amparo e proteção deveria ser garantido.

Conforme Monteiro (1998), muitas discussões foram travadas entre médicos para tentar encontrar soluções para o problema das crianças saudáveis. Uma alternativa pensada para a resolução desse problema seria o amparo dessas crianças por seus familiares, como tios, avós. Porém, o medo do contágio, os preconceitos e toda a construção histórica e cultural sobre a doença, afastava essa possibilidade. Os discursos médicos desse período colocavam a hanseníase como doença da infância, fortalecendo e justificando dessa forma a implantação do isolamento institucional.

Os estudos do médico paraense, Aben-Athar[153], indicavam a suscetibilidade da criança em adquirir a doença. Este afirmava, em suas teses, que havia uma receptividade na infância para a contágio da hanseníase. As afirmações da predisposição infantil para a doença, corroboravam para a necessidade de organização de preventórios como medida fundamental na profilaxia da lepra. Aben-Athar organizou um quadro com o número de doentes recenseados no Pará, no período de junho de 1921 a dezembro de 1923, apresentando um total de 1.317 doentes. Em sua investigação constatou que, desse total, 70% manifestaram a doença entre os 06 e 20 anos de idade, chegando à conclusão de que a hanseníase era uma doença da infância e da juventude entre os nativos de locais em que a presença da endemia é antiga. Com base nesses estudos, afirmava Penna que "[..] a lepra é, pois, o maior inimigo do Brasil, porque inutiliza e mata, exatamente, as fontes de

152 Com maior ênfase às crianças pobres.

153 Jayme Aben-Athar era professor da Faculdade de Medicina do Pará, diretor do Instituto de Higiene do Pará, chefe do serviço de profilaxia rural e membro do conselho técnico da Liga Contra a Lepra do Pará, no final da década de 1930. Possuía notoriedade nacional nos estudos que desenvolvia sobre a hanseníase no Estado do Pará.

crescimento da sua população – a infância [...]" (PENNA, 1926, p.15).

No documento lançado para a campanha de criação do preventório em Belém[154], os discursos que justificavam a necessidade de criação deste espaço tinham como base as explicações de que a hanseníase, particularmente no Pará, era mais frequente nas crianças, por serem estas, mais suscetíveis ao contágio, por isso, deveriam ser retiradas do contato e convívio com o meio infectante. Dessa forma, na década de 1940 foi inaugurado em Belém o Educandário Eunice Weaver, espaço que foi construído com o empenho conjunto de médicos, de representantes da elite paraense, de representantes da classe média, de políticos e instituições filantrópicas e religiosas.

A medicina como técnica política de intervenção, com o seu efeito regulamentador, seu saber-poder sobre os indivíduos e sobre a população, enfatizava a urgência na construção do Educandário, pois a necessidade de controle do estado sobre o corpo da população, em destaque para o corpo da criança, recebeu uma influência considerável da medicina. A medicina social do século XX, exerceu seu saber-poder sobre os corpos das pessoas com hanseníase e sobre a população em geral para conter o perigo que determinado grupo representava para a população, dividindo a população em dois grupos: "[...] a que é pura e a que é impura, a quem tem lepra e a que não tem [...]" (FOUCAULT, 2010, p.40).

Com uma estrutura física com barreiras de acesso e contato com o mundo externo, a edificação desse espaço seguia um modelo arquitetônico que primava pela vigilância e controle dos corpos. O Educandário foi construído em uma área com 400m de frente e 5.000m de fundo[155], ou seja, uma área de 200 hectares de terra, que permitiu a construção de um local autorizado legal e, culturalmente, para isolar crianças que não possuíam hanseníase.

Cerimônia de inauguração em 12/02/1942



FONTE: História da Lepra no Brasil. Vol. 2. Álbum das organizações antileprosas. Período Republicano (1889-1946). Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1948.

154 Documento intitulado: Campanha da solidariedade em prol da construção do preventório para filhos sadios dos lázaros no Pará, de 1939.

155 Revista da semana 23 de novembro de 1940

FAMÍLIA E CRIANÇAS: AS RELAÇÕES COM OS PAIS

Na história da infância e das crianças aqui estudadas, estas, em sua maioria, foram separadas dos pais logo após o nascimento, sem a possibilidade de qualquer relação ou construção de vínculos afetivos, outras, foram separadas quando os vínculos já existiam, mas todas carregam em suas histórias a separação dos pais. O cuidado, o amor, a presença e a interação familiar, tão importantes para o desenvolvimento da criança, não se fizeram presentes nessa história da infância.

Ao serem questionados sobre a relação e a visita dos pais no período que viveram no Educandário, os egressos da instituição apresentaram as narrativas destacadas no quadro abaixo.

Família e crianças: as relações com os pais

Lourdes	Olha, tinha visita dos pais só que eles não tocavam nas crianças. Ficavam separados das crianças a gente levava as crianças para eles olharem, mas eles não tocavam nas crianças. Não podia tocar naquele tempo. Para a gente ver o papai ele ficava ali só de longe para a gente só acenar para ele, assim. Não entrava, era só de longe!
Antônia	Nós convivemos um pouco com o papai. Então para mim, eu era criança, mas eu me lembro benzinho e até hoje eu sinto. Porque para ver o papai, eles só deixavam a gente de longe. E o papai coitado só fazia adeus para a gente, assim. Aquilo era muito triste para a gente mana. Era muito triste ver o nosso pai e não poder abraçar. Para mim, isso era muito triste mesmo. Ver só ele de longe, só dando adeus, sem poder chegar perto da gente. Porque naquele tempo Deus o livre! Aquilo era rigoroso porque essa doença não tinha cura, né? Antigamente, então... Eu lembro que uma vez levaram a gente para dançar uma quadrilha lá, para eles verem os filhos dançarem. Eu me lembro. Coitados! Eles ficaram longe da gente. A gente dançava, mas eles ficaram looonge olhando a gente.
Fátima	A gente chorava muito, a gente não sabia o que era amor de mãe e nem sabia que a gente tinha mãe. No dia que eu soube que a mamãe estava lá no portão do Educandário, eu fiquei muito alegre, aí foi que eu fui conhecer a minha mãe e o meu pai, eu acho que eu tinha uns oitos anos quando eu fui saber que eu tinha pai e mãe. Aí a gente ficava lá no pavilhão, não entravam, eles vinham, traziam eles de lá pra ver a gente. Eu chorava minha irmã! Chorava, chorava, quando a gente se despedia, porque, amor de mãe né, por mais que separe assim, mas mãe né. Aí eu me lembro que eu chorava. Lá no Educandário não deixavam assim a gente abraçar a mãe, porque ia uma monitora com a gente lá, com medo de contaminar. A gente chorava que só! A mamãe chorava, ela chorava mais porque ela via a gente chorar; eu ficava olhando pra trás e chorava.

Luciana	A minha mãe, era muito rara a presença da minha mãe porque a minha trabalhava aqui no abrigo, ela era agente de saúde, a presença mais assídua era do meu pai, por mais que ele fosse todo sequelado ele ia me visitar. [...] Mas aí a gente mantinha uma certa distância, a gente não podia ter contato pele, contato pele pensa, a gente não podia, só no olhar e falar um pouco assim distante. O que eu me lembro direitinho do meu pai, a presença frequente na minha vida, era mais meu pai do que a minha mãe porque ela trabalhava aqui, entendeu?
Conceição	Era, uma vez por mês, só que o meu pai já era mais afastado assim, era muito difícil. Já a minha mãe não, era todo mês, todo mês. Só que lá era assim, porque as irmãs falavam assim mesmo: "- Olha vocês não pegam nada da mãe de vocês! nem dinheiro, refrigerante". Tinham preconceito devido ter a hanseníase né. Tinha contato, mas só que assim de ficar perto da gente, mas da gente abraçar a mãe, a gente não podia. As irmãs ficavam assim, ficavam andando lá, porque é tipo assim, era o portão e era cheio de árvore de um lado e de outro e a gente ficava sentado no chão mesmo, na beira da calçada assim. A gente não podia abraçar que as irmãs ficavam só dando rodada entendeu. Não podia pegar nada que fosse dado pela mãe da gente. [...] era só a benção de longe mesmo, porque elas ficavam rondando né e ficavam de olho, não tinha como, elas ficavam de olho.
Paulo	[...] quando eu comecei a crescer que eu via que a mamãe ia me visitar, aí que eu via que ela era doente né, e as freiras diziam: "- olha, não toca e nem pega nada delas". Tanto é que elas visitavam e elas ficavam andando entre a gente lá pra não haver contato. Isso as freiras falavam direto: "não chega perto!". Antes da visita, quando era marcado a visita, elas já chamavam com a gente: "- não quero te ver pegando nada da sua mãe, do seu pai, não pega dinheiro, não pega na mão dela!". Era direto, e a gente sentia medo, pra pegar, tinha que ser bem escondido das freiras.
Margarete	Só dos pais que vinham dia de domingo, mas a gente ficava bem longe, não podia chegar perto, eles diziam que pegava só de abraçar, eu não entendia isso. Que eu saiba acho que não pega. Mas a gente não abraçava de jeito nenhum, Visita só dia de domingo, uma vez assim, não era toda vez não, era difícil eles chegarem aqui.
Francisco	Iam uma vez por mês, é de pau de arara que chamavam né, aqueles caminhões né, que tinha uma coberta né, eles vinham uma vez por mês fazer visita, era muito difícil essa visita porque era uma vez por mês e havia separação também eu notava que as freiras separavam a gente dos pais pra não ter aquele contágio, com medo né, então, os pais sentavam num banco a gente ficava em pé, eu sei que havia, não podia tocar, eu me lembro bem que o papai levava alimento né, queijo né, maçã e a gente nem provava, davam para as freiras, mas a gente não via nem a cor, como diz né, do alimento. Eu não sei se elas jogavam fora, com medo né, do contágio, né. Eles iam mas não tinha contato, tomar benção era assim de longe, eu acho que as freiras metiam tanto na cabeça da gente né, que a gente ia adoecer né, se a gente.... havia também esse preconceito né, sei lá.

João	Só esperando de mês a mês a visita da mãe do pai que iam para lá. Era no domingo, parece. Eles entravam lá e chamavam a gente. “Olha, João, tua mãe está aí.” Eu prontamente ia, meu pai também ia. Meu pai era deficiente, não andava também. Chegava lá, tomava benção dele, mas de longe, para não ter aquele contato. “Bença” pai, “bença” mãe! [...] as irmãs mesmo falavam que a gente tinha que ter cuidado com eles lá. Não aceitar coisas que eles levassem para nós, negócio de biscoito, essas besteiras né, que criança naquele tempo gostava muito né?! O problema é que eles não queriam que a gente pegasse nada deles devido a situação. [...] para nós era uma alegria ver a mãe da gente, sinceramente. Mas infelizmente tínhamos que cumprir as regras.
Antônio	Todo segundo domingo de cada mês ia um carro cheio de pessoal daqui da colônia para visitar seus filhos. A mamãe que dizia que eu tinha um medo do meu pai quando eu era pequeno. Que eu tinha medo. Disque eu chorava, chorava, chorava. Não queria chegar perto. É, não queria chegar perto. A mamãe dizia: “o Antônio toda vez que a gente vai visitar ele, ele corre da gente, corre com medo da gente.” [...] se eu não me engano, parece que a gente, eu não sei, eu não me lembro, se a gente ficava uma distância assim um e outro. Porque na época se tinha medo da doença. Se eu não me engano a gente ficava uma distanciazinha, não tô bem lembrado, uma distanciazinha do pai. Mas mesmo na distância eu não queria nem ver; não sei por quê!. Para alguns era dito para não chegar muito perto.

FONTE: Transcrições da autora, como resultado das entrevistas no ano de 2015.

Ancorada em Bakhtin (2003), reconstituímos as relações que foram construídas entre as crianças e seus pais durante o período de isolamento institucional, por meio do encontro com discursos e lembranças dispersas, que aos serem reunidas ecoaram o tipo de relação que foi permitida, num processo possibilitado pelo encontro das diferentes vozes que compuseram as narrativas. O impedimento do contato físico por meio da distância que se mantinha entre pais e crianças, está presente em todas as vozes do diálogo, os sentidos construídos sobre os pais trazidos nas narrativas estão entrecruzados pelo medo que as crianças tinham da doença, com a necessidade de afeto e da presença destes. Os sentidos são compreendidos com base em Bakhtin (2003), como o valor que os sujeitos atribuem às suas experiências, como o conteúdo das experiências valorativas vivenciadas e, que nessas narrativas estão relacionados com o impedimento do contato físico e a impossibilidade da convivência e relação direta com os pais.

Conforme as narrativas, as visitas eram planejadas cuidadosamente para que se evitasse o contato físico entre pais e filhos. As visitas ocorriam somente em um domingo de cada mês. O encontro entre pais e filhos acontecia na área externa do Educandário, os pais não tinham acesso a qualquer área interna da instituição, evitando dessa maneira ambientes fechados e os riscos de contami-

nação que um ambiente fechado representava. A visita era acompanhada pela presença das freiras e dos funcionários da instituição que ficavam circulando entre as crianças e seus familiares, fiscalizando os comportamentos para garantir que o contato físico não ocorresse.

As narrativas também evidenciam que haviam recomendações e determinações às crianças no período que antecedia as visitas. As freiras determinavam para as crianças que não houvesse qualquer aproximação com os pais, tais como, o toque das mãos, abraços ou outro tipo de contato físico e, que não aceitassem qualquer objeto material, instaurando o medo do contágio como forma de garantir a distância entre pais e filhos.

Todo o período da visita era acompanhado pela presença das freiras e funcionários, pois tais presenças tinham a intenção de intimidar aqueles que pretendiam transgredir as normas médicas e higiênicas da instituição. Numa perspectiva Foucaultiana (2013), entendemos que a vigilância durante as visitas, bem como o medo instaurado nas crianças e as determinações para que não se aproximassem dos pais e não aceitassem qualquer objeto material e alimentício, foram dispositivos institucionais utilizados para o controle dos corpos infantis e adultos. O comportamento das crianças era disciplinado por meio das ameaças de contágio e do medo, desestimulando, dessa forma, o contato físico e, consequentemente, a construção de vínculos afetivos.

Entendemos, com base em Foucault (2013), que o corpo dos pais e das crianças eram investidos por relações de poder, dominação e sujeição, um tipo de submissão que era acionada não pela força física, mas pela força do saber médico e pelas determinações políticas, "[...] trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições [...]" (FOUCAULT, 2013, p.29). Para o autor, este tipo de poder é concebido como uma estratégia, uma tecnologia política do corpo que é utilizada sobre os que são vigiados, sobre os que devem ser treinados, como as crianças que eram treinadas para o momento da visita dos pais.

O poder e controle dos corpos de todos que, direta e indiretamente, estavam relacionados com a doença, ficam evidenciados nas narrativas. O saber médico determinava quando e como os pais poderiam visitar os filhos e, as estratégias de poder adotadas para o controle das visitas funcionava entre as crianças, muitas não se aproximavam dos pais, outras, lembram do medo que tinham da aproximação. No entanto, todos os procedimentos adotados para assegurar a distância física entre pais e filhos, não anularam a força afetiva do encontro, dos choros em função dos impedimentos de não poderem abraçar e, também, dos momentos dos pais partirem de volta para o asilo-colônia. As proibições não anularam nas crianças o desejo de ver os pais e a expectativa do encontro.

Para Goffman (1961), nas instituições totais as perdas de alguns papéis que poderiam ser experienciados pelos internos são irrecuperáveis, como por exemplo, a impossibilidade de se recuperar o tempo que poderia ter sido empregado

na relação com os pais e na criação das crianças pelos seus familiares. Um tempo que não volta para investir em relações que só seriam possíveis com o acesso ao mundo externo. Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos entrevistados chegou ao Educandário logo após o nascimento e não tiveram contato ou qualquer tipo de convivência com o meio familiar. Porém, as carências afetivas e a necessidade de referência familiar geravam nas crianças expectativas em ver ou conhecer os pais, como nos narra Pedro, que ia para a fila na expectativa de conhecer os pais, no entanto, nunca os conheceu. Essas são as memórias que compõem a infância de muitas crianças que viveram no Educandário, de poucas ou mesmo de nenhuma lembrança dos pais.

Na tentativa de preservar as crianças e de impedir a proliferação da doença, a relação entre pais e filhos esteve ligada por um contexto de impedimento do convívio e do contato físico e, para tanto, muitos mecanismos foram acionados, como: a separação geográfica com a construção dos locais de isolamento dos pais distantes do local de isolamento dos filhos saudáveis; o uso do parlatório como mecanismo de separação e impedimento do contato físico nas visitas; e, a visita fiscalizada e vigiada nos preventórios para garantir que não houvesse qualquer aproximação entre pais e filhos. Todos os mecanismos mencionados compuseram o conjunto de determinações médicas que deveriam ser adotadas nos asilos-colônia e nos preventórios durante as décadas em que perdurou o isolamento compulsório. Tais, determinações não foram adotadas de única vez e não perduraram por todo o período de isolamento, foram sendo adotadas conforme as decisões e determinações médicas.

NO ESPAÇO DE PROTEÇÃO, A INFÂNCIA DESPROTEGIDA: AS NARRATIVAS SOBRE VIOLÊNCIA E TORTURA NA INSTITUIÇÃO

Nas memórias de alguns ex-internos a violência física, a violência psicológica, a violência sexual e as práticas de tortura, como as de manter a cabeça da criança debaixo d'água, foram alguns exemplos da desproteção das crianças num espaço destinado à sua proteção. As funções exercidas pelos alunos com mais idade o dotavam do mesmo poder pelo qual eles já haviam sido submetidos, elevando ainda mais o nível de castigos, humilhações e maus tratos das crianças mais novas. Dessa forma, como nos lembra Foucault, sabe-se quem não possuía o poder – as crianças.

Destaco algumas narrativas apresentadas no quadro abaixo que indicam o uso dos internos mais velhos como estratégia de funcionamento institucional e as consequências que o poder de vigilância, dado aos internos maiores, trouxe a algumas crianças.

Paulo	Tinha um rapaz chamado Lúcio, ele já era grande e eu tinha uns sete anos, seis anos, ele tinha uma perseguição, ele enchia aqueles bule industrial, botava nescau fazia eu tomar naquele canil do bule até quase eu morrer, ele me botava num porão e amarrava a corda e me apertava aqui que eu só faltava morrer né. Ele dizia porque ele gostava de mim, agora como era que eu poderia entender isso. Ele era morador de lá, era interno, sempre os mais velhos cuidavam dos mais novos, mas esse cuidado já viu né, não tinha estrutura nenhuma. E o pior ainda que tem esses camburões de água que a beirada toda enferrujada ele me tirava de madrugada com olhos fechados ainda eu descia e ele me botava de cabeça pra baixo no camburão. Eu tenho uma marca registrada aqui (mostrou a marca na perna). Isso aqui era um ferimento horrível, porque eu ficava batendo a minha perna e como eu era pequeno, não alcançava o meu braço pra mim sair. Aí quando ele via que eu tava pra me debater que ele me tirava. E depois os outros, os outros moleques já grandes, caguetaram né, falaram para as freiras e as freiras me chamaram e ele ameaçava, “se tu falar, tu vai ver só o que eu vou fazer contigo!”, aí eu dizia que tinha caído duma árvore ou coisa parecida. Eu sei que as freiras investigaram, investigaram e expulsaram ele. Era um momento horrível, perseguição mesmo, perseguição horrível, entendeu. Quer dizer... isso eu era criança! [...] era eles que tinham domínio sobre a gente, os mais velhos. Eles que tinham domínio, e a gente teria que andar na regra deles. Muita coisa acontecia, por exemplo, a gente tá dormindo e o cara vim mijar em cima de ti, na tua cara, muita maldade existia ali, muita, entendeu. Existe coisas horríveis que às vezes a gente não se lembra, eu vou me lembrando assim, e contando né.

Conceição	Mas também a gente era muito assim torturado assim, não pelas irmãs, os funcionários que tomavam conta da gente, entendeu? Antes de tomar banho era peia, antes depois do almoço pra gente deitar era peia, então era uma coisa assim, era castigo no escuro, era muito sofrimento assim, entendeu. Olha o meu castigo, o meu pior castigo que eu nunca me esqueço, porque uma colega minha estava de castigo e eu com pena dela, ela ficava no corredor sozinha no escuro do lado de fora enquanto as meninas ficavam no quarto trancadas, ficava só ela no escuro lá, isso de noite. Aí eu com pena dela, aí eu peguei botei ela no quarto escondido, aí a irmã descobriu, era eu e a Regina e sempre tinha as preferidas e a irmã gostava muito da Regina, aí essa era justamente a irmã que eu gostava né, aí quando foi: "-você vai ficar um mês de castigo no lugar dessa outra", que era da Sandra; eu fiquei um mês. Eu chorava, eu passava a noite todinha chorando com medo porque já tinha entrado ladrão lá, eu vi o cara debaixo da cama da menina lá; então eu ficava pensando um monte de besteira, ele vai entrar e vai me matar aqui e eu sozinha, um mês no corredor com medo. Botavam uma cama pra mim especialmente no corredor, perto do porão lá, num canto lá, eu chorava que só, com medo no escuro e eu não podia falar pra mamãe porque se eu falasse era pior pra mim; era enorme o corredor, tinha a escada assim lá embaixo, lá em cima que eu ficava sozinha; esse castigo eu nunca vou, eu nunca me esqueci aliás, nunca. Ah! a Fátima, o nome da mulher era Fátima, coisa ruim era essa aí! A gente pegava peia, muita peia e ficava muito de castigo, muito ruim. Égua a gente passava muita coisa lá!. Tinha vezes assim, não tinha um porão né, nós escutamos uma zoada de lá de noite, aí todo mundo com medo, aí essa Fátima fez a gente ir lá no porão e sempre eu estava no meio, parece que ela tinha marcação com a minha cara e a gente com medo, já pensou se tinha um cara lá? Ia matar a gente, estuprar a gente lá, e a gente tudo com medo, escuro, escuro, e daí não, a gente não vai, não vai. Uma noite também a Dona Iracilda, lá onde eu fiquei de castigo, por isso que eu fiquei com medo de ficar lá, a gente via acender e apagar a luz do quarto. Era lá em cima e a Iracilda não estava lá, não tinha ninguém lá, aí ela dizia: -vocês vão lá, se não vocês vão apanhar; aí nós fomos lá: -"Iracilda? Iracilda?". Aí não tinha ninguém, aí lá vem a Iracilda da creche lá. - Ei Iracilda não é tu que estava lá em cima não? Não tinha ninguém, já pensou eu passei por tudo isso e dormir lá, o castigo bem na porta lá, fiquei com muito medo! E a escada lá também era tudo aberta, se entrarem lá. Porque uma noite, como o quarto era enorme né, aí quando eu acordei tinha um homem embaixo da cama da Miranda, aí tinha um homem lá debaixo, aí meu Deus quando eu vi o homem lá debaixo da cama, ai meu Deus do céu o que eu vou fazer agora; e o que foi que eu fiz? Eu fiz que nem uma doida assim, (risos) estava todo mundo dormindo, eu me levantei da cama com tudo e dei um pulo assim gritando e fiquei gritando e o cara saiu com tudo de baixo da cama, o mesmo cara do Educandário. Ele ia abusar não sei de quem, só era menina nova lá que tinha lá. Ele era de lá do Educandário, morava lá também do pavilhão dos meninos, não sei como foi que ele entrou lá. Por isso, que eu fiquei com medo de dormir sozinha lá, porque eu tinha passado por tudo isso.

FONTE: Transcrições da autora, como resultado das entrevistas no ano de 2015.

O silêncio das crianças diante dos maus tratos e das práticas violentas exercidas pelos que recebiam a função de controlar os internos, se faz presente nas narrativas. Para se livrarem da violência as crianças aprendiam a obedecer e a

exercer o silêncio, em função do medo e das ameaças de punição. Um tipo de relação imposta aos internos baseada na submissão e, às crianças cabia obedecer e acatar aqueles a quem era delegado o poder de controle.

O poder de controle e autoridade sobre as crianças era atribuído a qualquer pessoa considerada com condições de impor disciplina aos internos. Esse tipo de autoridade exercida nas instituições totais é definida por Goffman (1961), como autoridade escalonada, que se configura como a autoridade exercida por qualquer membro do corpo dirigente da instituição, que possuem direitos para aplicar a disciplina aos internados. Esse tipo de prática, aumenta consideravelmente as possibilidades de sanção sobre os internos e, em se tratando do controle de crianças, esse poder aumenta e pode ser utilizado de maneira abusiva em função da própria condição do ser criança.

A autoridade escalonada no Educandário Eunice Weaver incluiu os internos mais velhos como membros responsáveis em disciplinar e vigiar as crianças mais novas. Esse modelo hierárquico implantado pela instituição, influenciou as relações dos internos menores com os internos maiores, que esteve baseada numa lógica de poder sobre o corpo infantil, que deixava explícito e demarcado que os infantis viviam permanentemente numa condição de submissão.

As narrativas também demonstram algumas resistências das crianças quanto à autoridade escalonada. Nas narrativas de Paulo e Conceição encontramos formas de resistências aos modos de ser criança ensinados pela instituição. Foram submetidos a castigos e punições por não concordarem e por resistirem ao controle e dominação e aos processos de subjetivação a que estavam sujeitos. A não aceitação à violência desenfreada, é evidenciada no gesto de solidariedade entre os colegas de Paulo e, também no gesto de Conceição, que ao se solidarizar com a situação da colega foi colocada no lugar dela.

As atitudes descritas fazem-nos refletir que as relações estabelecidas entre os pares, não se reduziam aos condicionamentos sociais impostos pelos adultos, havia uma relação entre as crianças e um convívio com seus pares que estavam para além dos mandos adultos e, indicam que estas, não eram apenas reprodutoras dos comportamentos e normas esperados

Conforme Goffman (1961), a solidariedade entre os internos, presentes nas narrativas de Paulo e Conceição, não é um gesto aceito e aprovado pelos administradores de instituições totais, que se utilizam da punição para banir o comportamento que pode se tornar ameaçador da ordem, “[...] a solidariedade dos internados pode ser suficientemente forte para apoiar gestos passageiros de desafio anônimo ou coletivo [...] (GOFFMAN, 1961, p.57). Para esse autor, as coerções dirigidas aos comportamentos de solidariedade são acionadas para evitar a lealdade entre os internos e a formação de grupos ou “panelinhas” que possam realizar atividades que são proibidas pelas regras institucionais.

O Educandário definido e identificado como espaço de formação, de socialização, de desenvolver um ser social pleno e saudável, um espaço concebido como o responsável em preparar as crianças para viverem em sociedade, colocou as crianças em uma situação de vulnerabilidade que permitiu a prática de abusos sexuais, violência e tortura que eram silenciados no espaço institucional em função do medo e das ameaças que as crianças sofriam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Educandário foi criado para atender uma política pública sanitarista compulsória que preconizava o isolamento de um público de crianças específico – as filhas de hansenianos. Tal especificidade orientou a estrutura e funcionamento institucional pensada para esse grupo de crianças. Uma atenção específica dispensada à infância e a existência de uma cultura e política asilar no país, com a prática de internação, promoveu uma história de isolamento e enclausuramento de grupos de crianças, como medida de segurança da população. A criança foi vista como um perigo social, como uma ameaça à população, por isso deveria ser isolada para retirar do meio social qualquer ameaça que perturbasse a ordem e a saúde da população.

Sanear, curar, higienizar, limpar, vigiar, controlar, moldar, salvar, civilizar, eram palavras que compunham os discursos sobre o corpo infantil no período de implantação da política de isolamento compulsório. A ameaça na infância e a infância como ameaça, revela uma postura dual do estado, em que, ora a criança aparece como um ser frágil que precisa de cuidados e educação e, ora apresenta-se como um ser perigoso que precisa ser isolado para que, em função do perigo que representa, não ameace a ordem e não promova a degeneração da raça. Foi nesse contexto dual que as crianças saudáveis, filhas de hansenianos, estavam inseridas por possuírem vínculos familiares com os portadores de hanseníase sendo vistas como possíveis contaminadas e contagiosas, e, para manter limpa a criança, para torná-la útil, foi acionado o mecanismo de proteção mais tradicional na sociedade brasileira – a internação em instituição.

Que o passado ensine o presente a estabelecer relações com crianças que não estejam apenas permeadas por posturas disciplinadoras rígidas, para que possamos contar outras histórias da infância em instituições educativas, em que o respeito, a escuta e o diálogo possam se fazer presentes de forma mais efetiva. Que possamos ouvir outros sentidos das experiências educativas. As pesquisas no campo da história da infância possibilitam refletirmos sobre os lugares destinados às crianças na sociedade em função da posição hierárquica que estas ocupam nas relações que estabelecem com os adultos.

Que possamos aprender que as crianças possuem a capacidade de recriar o mundo, resistindo às imposições, reinventando a realidade, construindo mecanismos de solidariedade mesmo num cenário desfavorável a isso. As crianças são participantes ativas nas relações que estabelecem com o meio social, não são meras receptoras de ordens, ocupam uma posição ativa e responsiva. E mesmo que seu ativismo não tenha sido autorizado pelos adultos da instituição, estas, o exerciam, discordando das determinações, reinventando o mundo institucional, exercendo outras formas de vida que não só as que eram autorizadas pela instituição.

FONTES E REFERÊNCIAS

Fontes:

ABEN-ATHAR, Jaime. **A Função do Preventório**. In: Campanha da Solidariedade em prol da construcção do preventório para filhos sadios dos lázaros, no Pará. Belém: Papelaria Loyola, 1939.

PENNA, Belisário. **O problema brasileiro da lepra.** 1ª Conferência realizada na sessão de 22 de julho de 1926 da Academia Nacional de Medicina. Archivos Rio Grandenses de Medicina. V.08, n.02, fev.1929, p.05-16. Disponível em: http// www.seer.ufrgs.br. Acesso em: 13/11/2015.

Revista da Semana. 23 de novembro de 1940. Disponível em: http://www.bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/ Acesso em: janeiro de 2016.

SOUZA ARAUJO. Heráclides C. **História da Lepra no Brasil**. **Vol. II. Período Republicano (1889-1946). Álbum das organizações antileprosas.** RJ: Imprensa Nacional, 1948.

Referências:

ALVES, Laura M. S. A. **Proteção e Assistência à infância desvalida do Pará (1912-1934).** IX Seminário Nacional de Estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Disponível em: http//www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 05/03/2016.

ARIÈS, Phillipe**. História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975).** São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisã**o. Tradução: Raquel Ramalhete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GOUVEA, Maria C. Soares de. **A escrita da história da infância: periodização e fontes.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. Soares de (Orgs). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEIHY, José Carlos S. B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. – 2. Ed – São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, Yara M. **Violência e profilaxia: Os preventórios paulistas para filhos portadores de hanseníase.** In: Saúde e Sociedade. Vol.7 n.1. São Paulo, Jan/jul, 1998

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Corpus estratificado das entrevistas em história oral temática realizada com ex-internos do Educandário Eunice Weaver.** Belém, PA: UFPA, 2015 (Digital inédito).

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** s/d. Disponível em: http://www.cedic.iec.uminho.pt/textosdetrabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 23/07/2012.

_____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho.** Perspectiva, Florianópolis, V.23, n.01, p.17-40, jan/jul. 2005. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em: 16/05/2016.

_____. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de. (Orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. -2ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

INFÂNCIA NO PARÁ: UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA NAS NOTICIAS DO JORNAL A FOLHA DO NORTE (1900 A 1902)

Maria Natalina Mendes Freitas
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
mnfreitas@yahoo.com.br

Carmeci dos Res Viana
Universidade Federal do Pará – (UFPA)

INTRODUÇÃO

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

O Anuário Estatístico de Belém (1999), aponta a capital do Estado do Pará sendo a maior da Região Norte do Brasil e maior cidade na linha do Equador, possui em sua territorialidade Metropolitana, uma área de 51.569.36 ha, sendo que, 17.317.24 ha refere- se à porção continental e uma porção insular de 34.250.12 que compreende 42 ilhas. Neste cenário desenha-se uma complexa biodiversidade onde, a exuberância de sua vasta mata e de seus caudalosos rios, da heterogeneidade de suas populações precisam ser compreendidas e assumidas como referencial para compreender as circunstâncias do viver de crianças que encontravam-se bem afastadas dos discursos, que tentaram idealizar a imagem da criança no final do século XIX e início do século XX.

Entre os autores que dedicam-se ao estudo da infância destacamos o posicionamento de Sarmento (2007, p.26), que aponta, que as concepções construídas historicamente sobre a infância, estão baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído.

Os interesses nos estudos históricos sobre a infância são recentes. Para os estudiosos desta temática, predomina um quadro teórico acerca da temática da infância que apontam uma concepção como construção social estando relacionada principalmente aos estudos do historiador Phillipe Ariès (2006).

O estudo de Ariès deu-nos pistas para formas diferenciadas de se conceber as crianças e suas infâncias no espaço geográfico do mundo europeu, chegando até nós pelo olhar do colonizador.

Entre as representações construída pela modernidade para explicar os vários fenômenos sociais e culturais do mundo, destaca-se a imagem da criança

e infância. É preciso deter-se nelas para entender as concepções que foram delineando-se em cada país e sobre as quais girou a formação da criança, embora se considere as particularidades, refletem o caráter do trânsito e a novidade que caracterizou a época.

A autobiografia de Trotsky (1969, p. 16), nos faz refletir sobre o modelo burguês de infância que inspirou por muitos séculos nossa sociedade, ao reportar-se, "*Uma infância provida de tudo, e abundantemente, a infância sem nuvens, nas famílias hereditariamente ricas e instruídas, toda carinho e brinquedos".* Uma infância cercada de mimos, o estilo do mito romântico que povoou o imaginário e a concepções acerca da criança e sua infância advinda da Europa para o mundo. Esquecem que "*A imensa maioria, se olhar para trás, se aperceberá, ao contrário, somente de uma infância sombria, mal alimentada, escravizada. A vida dá os seus golpes nos fracos, e quem será mais fraco do que as crianças?".* Esta autobiografia ajuda-nos a compreender o quanto esta concepção do colonizador europeu marcou os estudos sobre a criança e a infância, estendendo-se também aqui em Belém do Pará em fins do século XIX e início do século XX.

A partir da concepção burguesa europeia de infância, surge um novo sentido de família, tendo o modelo nuclear hegemônico como o ideal reforçando um novo "sentimento de infância" que coloca a criança em condição diferenciada de um adulto, conforme expressa Kramer:

> Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (Kramer, 2003, p.17)

Percebe-se que no decorrer do período em estudo, a idealização da infância está ligada à ótica do adulto através das relações sociais em interações com a família, a Igreja, o Estado e outros segmentos da sociedade perpetuando os valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis, como explicita Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2011).

Ainda conforme os autores:

> O foco principal dessa história é a infância pobre – crianças e adolescentes que permaneceram à margem da sociedade. Aqueles que não se enquadraram, fornecendo à sociedade, "homens de bem", afinados com a ética capitalista do trabalho. Em nossa história, a eles se reservou a piedade e a solidariedade de uns; a indiferença, a hipocrisia ou a crueldade de outros. (RIZZINI & PILOTTI, 2001, p. 15-16).

Precisamos romper com este olhar sobre a infância e buscar compreender os sentidos e os significados da criança e sua infância em diferentes períodos históricos da sociedade. Não somente a fome, a doença e a exploração de crianças pelo trabalho infantil, desencadeou a desagregação social, mas, muitas situações que em determinados momentos tornaram-se invisíveis, levaram ao desencadeamento de formas de violências à vida de muitas crianças na Amazônia

paraense registradas nas páginas de jornais, como intencionamos apresentar neste trabalho e assim, retirar das crianças os espaços para o desenvolvimento de seu protagonismo na construção de uma história da infância com a nossa face de povo amazônida, rompendo com a marca das crianças e de suas infâncias subalternizados pela colonização europeia que produziu uma concepção única e universal de criança e de infância.

O corpus da pesquisa sustenta-se na leitura das notícias do Jornal A Folha do Norte, tendo como recorte temporal o período de 1900 a 1902, levantados no Arquivo Público de Belém e na Biblioteca Pública Artur Viana, de onde foram retirados fragmentos de reportagens que noticiava alguma forma de violência contra a criança.

EMERGENCIA DA INFÂNCIA EM BELÉM DO PARÁ

É sabido que a história da Infância no Pará e no Brasil tem fortes ligações com o ideário desenvolvimentista da república nacional. E foi neste contexto que a infância passou então a ser vista com mais cuidado, pois passaria a representar o "futuro da nação" (DEL PRIORE, 1999).

Os serviços públicos de saúde na capital paraense se esboçaram com a Proclamação da República. Quando, em 1891, é criada uma nova organização dos serviços de higiene composta por médicos, inspetores e químicos, serviço que seria ampliado com o governo de Lauro Sodré, em 1886. Tais questões ganham visibilidade com o passar dos anos, os serviços de saúde são ampliados no governo de Paes de Carvalho e, posteriormente, no de Magalhães Barata, quando os portos da cidade são monitorados por inspetores e médicos, cuja finalidade era a prevenção da peste bubônica, principal mal que ceifava vidas à época (MIRANDA, 2010, p. 3).

De acordo com Miranda (2010), o início do século XX tem marcante participação do Estado no que se refere à saúde pública, concernente à criação, ampliação e aparelhamento dos serviços de saúde, do mesmo modo que o meio científico buscava consolidar-se como classe e organização social. Neste contexto, há uma série de mudanças e transformações vividas pelo campo médico no Estado, tais quais a criação da sociedade médico farmacêutica do Pará, 1897 e, posteriormente, a sociedade de Medicina e Cirurgia do Pará, 1900. Além disso, a autora cita a reforma da Santa Casa de misericórdia bem como a ampliação do quadro médico no Estado em anos posteriores, e também a criação de clínicas e laboratórios de análises que corroborariam com os avanços das pesquisas sobre as doenças e epidemias que ceifavam muitas vidas na capital e no Estado.

No cenário econômico, a Amazônia, com a borracha, ocupava patamar de destaque na economia nacional por atrair expressiva quantidade de investidores. A preocupação com o saneamento da cidade passa a ser alvo da atenção dos governantes do país que, a partir de então, se dedicam a pensar medidas capazes de influenciar e remodelar os modos de vida da sociedade para que a economia não fosse prejudicada. Atentava-se para que os investimentos continuassem e o comércio exterior não fosse abalado. Havia necessidade de sanear

os portos das grandes cidades, e Belém estava entre essas cidades que precisava passar por tal transformação, pois seus portos estavam diretamente ligados às exportações com Estados Unidos e a Europa.

Nesta mesma perspectiva, Guimarães (2016) contribui com esta análise ao pontuar, em sua tese de doutorado, o momento vivido pela capital paraense com a efervescência do ciclo da borracha, momento de grande repercussão socioeconômica para o Brasil, em especial para a Amazônia. Assinala que as contradições sociais de uma sociedade, que se inseria no sistema capitalista, começavam a se avolumar e que miséria, prostituição e outras mazelas sociais se faziam comuns no cenário de modernização da capital paraense, reflexo do que ocorria nas principais capitais do país, pois as condições sanitárias do Brasil nas primeiras décadas do século XX eram precárias – fato que leva ao surgimento de um movimento de reforma da saúde pública, movimento determinante para a construção de forte ideologia de nacionalidade para a formação do Estado brasileiro.

O que se tinha antes das investidas sanitárias é o que se pode perceber na citação seguinte:

> [...] o retrato do Brasil era pintado com pinceladas fortes e mostrava um povo doente e analfabeto, abandonado pelo Estado e entregue à própria sorte. Para eles, era urgente integrar essas populações nos marcos da nacionalidade e da cidadania, conferindo-lhes condições para a melhoria da própria vida [...] (PONTE 2007, p. 76).

Na intenção de erradicar as epidemias e endemias que manchavam a constituição de nação forte e produtiva, os agentes governamentais, aliados a investidores cujo interesse se concentrava no desenvolvimento econômico e político do Estado, passam a investir nas ligas saneadoras para que a capital paraense acompanhasse o desenvolvimento das capitais do Brasil. Imbuídos por sentimento renovador, campanhas de limpeza e saneamento foram largamente difundidas na capital paraense com a intenção de “limpar” os centros da cidade. Campanhas estas que ganham maior visibilidade a partir do ano de 1913.

No contexto de adoecimento social, em virtude das constantes epidemias da cidade, a mortalidade se insere no contexto com frequência e certo pesar, não pela dor da perda, mas pelo perigo representado ao progresso social, pois o recorrente abandono de crianças em portas de casa e vias públicas podiam afetar diretamente o anseio da constituição de uma nação forte e salubre. Por isso, medidas de higiene e educação foram largamente difundidas em todo contexto citadino, pois a clara necessidade de mudança implicava urgência na tomada de medidas que pudessem sanar e/ou amenizar o quadro de mortalidade, pois o adoecimento por epidemias e endemias atrasavam o progresso, sobretudo pela imagem difundida em contextos externos e que amedrontavam os possíveis investidores, ameaçando o comércio exterior.

A morte de crianças, bem como a violência sofrida por estas, foi por longo período tida com pouco ou nenhum sentimento de pesar. Isso se deve pelas características de destituição de sentimento afetivo desenvolvido ao longo da

história pelas crianças, pois até o século XVI as crianças eram vistas como minis adultos (ARIÈS 1981).

VIOLÊNCIA INFANTIL: NOTÍCIAS DA "FOLHA"

A infância no Brasil e no Pará ganha destaques e atenção com a noção de investimentos para a formação de uma nação forte e produtiva – livre de doenças, da pobreza e dos maus hábitos (delinquências). No raiar da república os esforços por manter um padrão socialmente higienizado e culturalmente livre das amarras do passado pareciam estar fadados ao fracasso em face de uma política que não privilegiava a educação – pública e de qualidade, com acesso a todos – (Rizzini, 2011 p. 142).

A arena política dominada por uma elite letrada, de formação predominantemente jurídica via diante de si uma situação paradoxal como descreve Rizzini (2011), pois era necessário educar as camadas pobres da população e ainda assim manter os privilégios da elite. Desta forma, destina-se um grupo social para a formação/ instrução/ capacitação para o trabalho e o mantém sob vigilância e controle.

Neste contexto, as bases familiares, egressas das regiões do campo passam a encher as cidades, e, as crianças que antes eram alvo constante de seus cuidados e atenção, são então inseridas no contexto do trabalho e a partir de então sujeitas aos mesmos riscos que os adultos, tanto que em sua dissertação de mestrado o Prof. Dr. Welington Pinheiro[156] destaca uma infinidade de acidentes sofridos pelas crianças em seu contexto de trabalho, que em geral se dava sob a forma de exploração – sim, pois a criança era tida como mão de obra barata e sujeita aquilo que os adultos, muitas vezes não podiam fazer em virtude de seus tamanhos –.

> Certamente não interessava à elite que a população atingisse consciência de seus direitos, o que no mínimo, dificultaria muito o exercício violento e arbitrário de controle sobre a maioria. Quando se afirmava que na criança estava o futuro da nação, entende-se que era mais importante *"moldar"* para manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, imposto pela demanda de produção industrial do capitalista (RIZZINI, p. 144, 2011).

A assertiva nos permite compreender que a intenção não era tirar a massa da ignorância, mas educa-las no sentido de tirar da ociosidade, da criminalidade que poderia vir manchar o projeto de modernização na nação.

Nessa perspectiva inúmeras casas de "*correção de menores*" foram ganhando vida – onde os "*menores*" eram recorrentemente recolhidos das ruas e postos nos asilos/ instituições para serem educadas para o trabalho e consequentemente resolver o problema da infância abandonada.

Em um outro fragmento Rizzini (2011) traz o relato de Rodrigues Alves enfatizando a necessidade de sanear a cidade.

156 Dissertação de mestrado defendida em 2013 em Belém do Pará (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará) que trata da infância nas páginas de jornal.

> *"clara percepção de que numa cidade moderna e saneada era preciso também uma população expurgada de seus piores elementos (...) era urgente e indispensável reprimir a vagabundagem, o vício e o crime com a criação de colônias correcionais, preservando ao mesmo tempo, a mocidade que para aquelle se dirigia, por meio d'uma educação em instituições apropriadas"* (Vaz, 1905: 89. Apud Rizzini, irma, 1995: 248*).*

Tudo isso são reflexos da violência sofrida pelas crianças do Brasil e do Pará sob qual suas infâncias se materializaram.

Não obstante o contexto de repressão e segregação sofridos pelas crianças há também o cunho de violação dos direitos e o interesse da imprensa em difundir uma cultura – baseada nos discursos ideológicos e na polifonia das vozes presentes nos discursos empreendidos pelos diferentes sujeitos da história –.

Guerra (2005) afirma que a imprensa se materializou sob a égide da oligarquia burguesa nas diferentes épocas vividas pela sociedade. E que também, esta, esteve atrelada aos moldes políticos partidários e capitalista, ou seja, os jornais estavam fortemente imersos nas questões políticas – meio de discussão política partidária e posteriormente como uma empresa de negócios na qual predominava o comercio de anúncios –. Não obstante este destaque, faz ainda outro, quando se refere as notícias de cunho sensacionalista com a intenção de vender.

Pinheiro (2013) pontua o caráter partidário dos jornais ao analisar os jornais A Folha do Norte e o Província do Pará, ambos circulavam na capital do Pará.

Embora houvesse o caráter econômico e sensacionalista das imprensas ao longo dos tempos, é necessário convir que são instâncias discursivas capazes de formar opiniões e que não são imparciais como se possa pensar, pois por meio das notícias e diferentes matérias veiculadas em suas páginas, é possível estabelecer estereótipos, forjar identidade e veicular ideologias (PINHEIRO, p. 18, 2013).

É importante salientar que em virtude do espaço nos deteremos em apenas três notícias veiculadas pelo Jornal Folha do Norte. Portanto, as peças trazidas para análise neste estudo são capazes de nos fazer perceber e compreender a materialidade dos discursos empreendidos pelo jornal em face da violência contra a criança na região, prática tão presente na história da infância universal, como bem pontua Loyde De Mause em seu livro História da Infância.

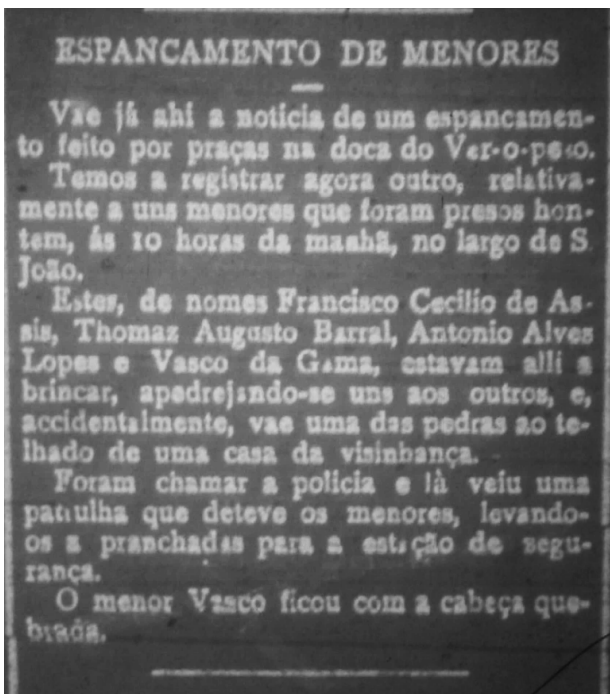
> A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos na História, mais reduzido o nível de cuidados com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente" (De Mause, 1975, p.15).

De Mause, retrata que a história da infância está permeada de práticas violentas no percurso da história da humanidade e sinaliza para as marcas que são deixadas trazendo muito sofrimento psíquico e afetivo. A violência física como prática disciplinadora, viola os direitos das crianças e adolescentes, como apon-

tam os vários estudos dos pesquisadores.

A imagem 1 retrata a violência sofrida por um grupo de meninos em uma das praças da cidade de Belém. Esta notícia é reveladora das práticas e estratégias de disciplinamento que eram ministrados às crianças ditas incorrigíveis ou insubordinadas, bem como, revela a formação educativa dada as crianças brasileiras no período estudado sempre regido e submetidos cotidianamente a violência física e psicológica. Ainda hoje em nossa sociedade nos deparamos em muitas circunstâncias com tais discursos e práticas que ao invés de ajudar a educar, gera sentimento de inversão afetiva, o que o tornará um adulto violento também.

IMAGEM 1: Espancamento de menores



ESPANCAMENTO DE MENORES

Vae já ahi a noticia de um espancamento feito por praças na doca do Ver-o-peso.

Temos a registrar agora outro, relativamente a uns menores que foram presos hontem, ás 10 horas da manhã, no largo de S. João.

Estes, de nomes Francisco Cecilio de Assis, Thomaz Augusto Barral, Antonio Alves Lopes e Vasco da Gama, estavam alli a brincar, apedrejando-se uns aos outros, e, accidentalmente, vae uma das pedras ao telhado de uma casa da visinhança.

Foram chamar a policia e lá veiu uma patrulha que deteve os menores, levando-os a pranchadas para a estação de segurança.

O menor Vasco ficou com a cabeça quebrada.

Fonte: jornal A Folha do Norte 15. 04. 1900

Rizzini (2011) declara que os discursos dos juristas eram ancorados sobre as altas taxas de criminalidade prevalentes no século XIX e XX sob a perspectiva de que se deixadas nas ruas as crianças pobres poderiam vir a ser contagiadas pelo vírus do crime e da violência latentes nas ruas e becos da cidade. Isso se dava por duas questões basicamente, primeiro pelo fato de estarem largadas a própria sorte e consequentemente sujeitas as más influências e consequente a degradação e propensão à vícios – pelo contato com os viciados – e segundo a incapacidade das famílias em cuidar e educar seus filhos.

Deste modo é possível compreender o discurso empregado pelo jornal acerca da violência aferida aos menores – levados à delegacia (posto policial) pelos agentes de segurança da cidade. Um discurso que implica a ação redentora do Estado e a negligência das famílias sob os cuidados com suas crianças.

IMAGEM 2: Pae Monstro



PAE MONSTRO

No burgo Marapanim acaba de se dar um crime que indica, por parte do seu auctor, o mais revoltante, o mais pejento fundo moral.

O delinquente é um pae de familia que sacrificou á satisfação de seus instinctos de fera uma propria filha, pobre e virginal creança, de 12 annos apenas.

O monstruoso facto deu-se da seguinte maneira:

Sabbado, á tarde, Silvina Maria da Conceição, mãe da victima, que se chama Francisca Maria da Conceição, teve necessidade de ausentar-se de casa, em Marapanim, para vir até o Castanhal, deixando em companhia do seu marido, Pedro Gomes de Hollanda, Francisca e os outros filhos.

Quiz Francisca ir á casa de uma irmã casada, visinha da de seus paes, pedir a esta que lhe viesse fazer companhia por aquella noite, mas Pedro Gomes prohibiu-a de ir.

A' noite, depois de dormirem seus irmãos menores, Francisca, que estava tambem deitada, foi chamada por seu pae ao quarto em que elle pernoitava.

Acudiu a pobre creança ao chamado e alli, brutalmente, colheu-a o monstro.

Poude Francisca, todavia, desvencilhar-se das garras que a prendiam e fugiu em direcção á casa da irmã, mas o monstro seguiu-a, agarrou-a de novo e, trazendo-a á força para casa, cevou os seus instinctos bestiaes, promettendo matal-a e a todos os seus, se a victima delatasse a monstruosidade.

A pobre menina não dormiu mais, chorou, e pela manhã quando sua mãe voltou, encontrando-a em lagrimas, interrogou-a.

Francisca não quiz, a principio, confessar nada, mas, afinal, contou tudo.

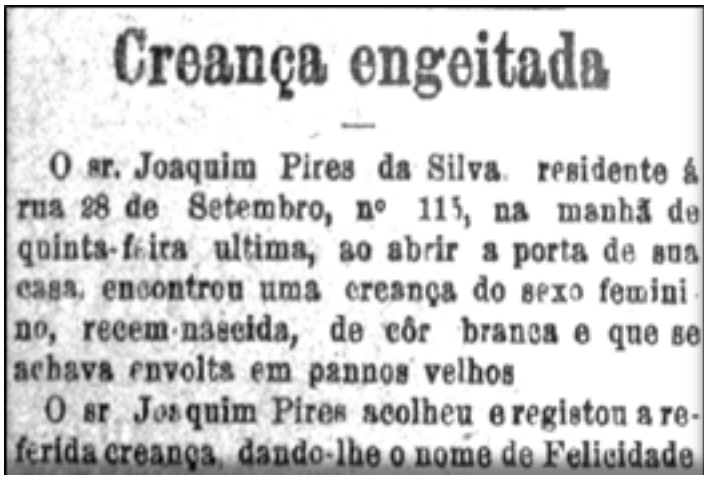
O pae monstro foi preso pela autoridade local, a cujo conhecimento foi levado o facto, e chegou hontem aqui escoltado por duas praças.

A victima e sua mãe tambem vieram depôr perante a autoridade aqui.

Fonte: jornal A Folha do Norte 26. 01. 1901

Esta notícia aponta a crueza de um pai no ato de violentar a própria filha. O jornal emprega neste caso um juízo de valor acerca do agressor e sobre a consequente vítima da violência pondo-a como frágil e indefesa, sujeita a crueldade e perversidade de um pai que se aproveitara da ausência da genitora da criança e de sua força e autoridade para praticar um ato cruel e libidinoso contra sua filha, *uma criança de apenas 12 anos* como descrito na notícia. Este fato demonstra o quanto as crianças e os adolescentes estão vulneráveis e expostos a situações de maus-tratos que envolvem o cotidiano de muitas famílias brasileiras e refletem também a relação de poder do adulto em relação à criança e ao adolescente.

IMAGEM 3: Creança enjeitada



Creança engeitada

O sr. Joaquim Pires da Silva residente á rua 28 de Setembro, nº 115, na manhã de quinta-feira ultima, ao abrir a porta de sua casa, encontrou uma creança do sexo feminino, recem-nascida, de côr branca e que se achava envolta em pannos velhos

O sr Joaquim Pires acolheu e registou a referida creança, dando-lhe o nome de Felicidade

Fonte: jornal A Folha do Norte 31. 08. 1907

Outra notícia recorrente nos jornais da época, diz respeito ao abandono de crianças. Encontramos no Jornal a Folha do Norte, inúmeras peças que subsidiam a discussão acerca da violência infantil, entre estas peças, estão as que tratam do abandono de crianças. Essas peças retratam uma forma cruel de violência contra a criança, pois revelam o desprezo por essa categoria de sujeitos, herança trazida de culturas outras em cuja a infância não era vista com as necessidades, que sabemos, são necessárias para um bom desenvolvimento. O abandono de crianças no Brasil ocorreu desde o período Colonial ao Império, onde havia alto índice de crianças abandonadas a própria sorte. Geralmente o destino da criança era ser encaminhada para as Casas da Roda ou Casa dos Exposto nas Santas Casas de Misericórdia.

Nesta notícia a criança que fora abandonada encontra alguém que a acolhe, contudo nem todas as crianças tinham a mesma sorte. Muitas, abandonadas nas ruas, sujeitas as intemperes da vida, tinham a vida, frágil, pela constituição física ainda em desenvolvimento e carente de atenção, ceifada.

As razões para o abandono, descreve, nascimento eram as mais diversas, uma delas era proteger a honra das famílias – ação que recorrentemente se dava por famílias que tinham filhas que ainda não haviam casado. Era também um modo de esperança para os escravos que acreditavam em ver seus filhos livres ao serem adotados e um outro aspecto estava relacionado as epidemias da épocas que dizimavam famílias, deixando os filhos órfãos.

Em todas as notícias trazidas é possível desvelar os discursos implícitos e a polifonia das vozes imersas nestes diálogos que perpassam o tempo e permite aos leitores emitirem valores sobre a ação empregada pelos diferentes atores das tramas em destaque, pois o cunho ideológico é materializado histórico e culturalmente por meio das ações empreendidas por seus agentes permitindo que diferentes enunciados sejam referidos entre locutores e interlocutores que constroem esses discursos.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

É sabido que a infância não é uma fase biológica da vida, mas deriva de uma construção social, cultural e histórica (LEITE, 1997). E os discursos empreendidos para a formação da criança, de suas infâncias estão na base social da linguagem humana. Premissa entendida por Bakhtin, como fundamental para a construção social do homem.

Sobre a situação da violência contra as crianças no Brasil se tem um vasto panorama conceitual. A violência é algo que perpassa toda a história humana e seus efeitos sobre as crianças são vistos ao longo do tempo e em longa escala, estudos como de Freitas (1997), Rizzini (2011), (2004), Del Priore (2000) e outros asseguram que houve um tempo de trevas para a infância, pois além das mazelas sociais derivadas das condições climáticas e da falta de políticas públicas de assistência social, há também os casos das violências imputadas pelos agentes que deveriam ser os sujeitos da proteção e da educação para avida e para o desenvolvimento como nos apontou Guerra (2005) ao tratar da violência intrafamiliar contra crianças.

O contexto de desenvolvimento nacional delineou um novo horizonte para a infância, contudo fez-se “remendos em panos velhos”, pois as mazelas sociais vividas nos anos anteriores à república, foram alargados com o crescimento populacional das capitais em desenvolvimento no país. Fato que acarretou um intenso fluxo de imigrantes e consequentemente uma infinidade de pestes e epidemias decorrente das péssimas condições de moradia e saneamento enfrentado pelas populações da época, sobretudo as camadas sociais mais baixas – que em sua maioria eram mais cruelmente afetadas haja vista não possuírem bens e recursos para a assistência médica.

A mortalidade infantil assumiu um quadro assustador na capital, pois sua constituição física aliada aos condicionantes sociais, culturais e políticos – haja vista as políticas de assistência a infância não atingirem demanda suficiente de crianças no Estado de forma a atender suas necessidades básicas – como água tratada e alimentação adequada.

As ações médico sanitária foram importantes e relevantes para a redução do quadro da mortalidade na capital, pois foi a partir das ações de educação e orientação às famílias que o quadro da mortalidade na região começou a decrescer como nos apontam os estudos de Viana e Alves (2016) acerca da demografia da mortalidade infantil na capital paraense.

A violência sobe a infância era recorrentemente noticiada no Jornal A Folha do Norte – Jornal de importante circulação na capital – e que atingiu um extenso público difundindo de diferentes maneiras as ideologias nacionalistas da época em questão.

O estudo se mostra importante para a compreensão da história da infância na região, pois revela que a história da infância se materializou nos contextos das violências perpetradas às crianças em seus espaços de desenvolvimento e que a segregação social, cultural, econômica e politicas tiveram ações diretas sobre tal desenvolvimento.

Os discursos presentes no Jornal revelam uma polifonia de vozes e uma gama de discursos, estes permeado de ideologias discursivas materializadas nas diferentes notícias empregadas nas imagens exposta neste estudo.

O estudo surge como provocação para a ampliação dos debates acerca da violência contra as crianças e suas infâncias na região amazônica, em especial na capital paraense, e sugere que novas investigações se façam, pois, conhecimento é construído na interlocução, no diálogo onde o sujeito se constrói, pois para Bakhtin o homem não pode ser explicado como fenômeno físico, mas deve ser compreendido por meio de suas ações o que se pode compreender por meio das experiências sígnicas deste. (FREITAS, 1994 p. 17, 18 e 28).

REFERÊNCIAS

Anuário Estatístico de Belém. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. 1999

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC. 2006.

DE MAUSE, Lloyd. Historia de la infância. Madri: Alianza Universidad. 1994.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 1999.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2000.

FREITAS, Maria Teresa A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1994)

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da S. **A educação e os cuidados com a criança (1915-1955**): uma análise bakhtiniana dos discursos dos médicos do estado do Pará**.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Cortez. 2003.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) História social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p.17 - 50.

MIRANDA, Aristóteles Guilliod de. **A medicina no Estado do Pará, Brasil: dos primórdios à Faculdade de Medicina.** Rev. Pan- AmazSaude 2010; 1 (3): 11-18. Disponível em:<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/rpas/v1n3/es_v1n3a02.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **A sorte dos enjeitados**: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789 – 1832). São Paulo: Annablume: FINEP, 2008.

PINHEIRO Welington da Costa. **A infância nas páginas de jornal: discursos (re) produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século XX.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de pós-Graduação em Educação, 2013.

PONTE, Carlos Fidelis. *O Sanitarismo e os projetos de nação*. In: PONTE, Carlos Fidelis et. Al. **O sanitarismo (re) descobre o Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2007. Disponível em:<http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/upload/na%20corda%20bamba/cap_3.pdf>. Acesso em:29 mai. 2016

RIZZINI. Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. (Orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. são Paulo: Cortez. 2011.

SARMENTO. M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). ***Infância (in)visível.*** Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TROTSKY, Leon. Minha vida. Trad. Lívio Xavier. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM MÃES PRESIDIÁRIAS

Débora Carolinna Pereira Costa
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
deboracarolinna@gmail.com

Tiago Junqueira de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Romilson Martins Siqueira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute os processos e percursos que envolvem o poder legislativo em relação àquilo que constitui a idealização, a efetivação e a implementação do direito fundamental à convivência familiar, com relação aos pais que se encontram em cumprimento de pena privativa de liberdade. Durante anos nenhum tipo de direito fora resguardado e as crianças eram vistas apenas como objetos das relações jurídicas de seus pais. Com o advento da Lei n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, foram conferidas uma série de prerrogativas às crianças, mas o direito de visitas ainda não se encontrava presente neste rol. Somente com a aprovação da Lei n. 12.962/ 2014 é que fora garantido à criança e ao adolescente o direito de conviver com pais privados de liberdade.

O direito à convivência familiar é de suma importância, pois, partir dele, as crianças têm garantido o direito de convivência com suas genitoras que se encontram recolhidas em unidades prisionais.

No entanto, a visita das crianças às penitenciárias ocorre de forma precária, pois o local não é o mais adequado. Os pais ficam constrangidos em receber seus filhos e ao mesmo tempo preocupados pela a situação em que seu filho teve que se sujeitar para poder vê-los e, em decorrência disso, muitos acabam abrindo mão desse direito de visitas.

O Projeto Amparando Filhos, idealizado pelo magistrado Fernando Augusto Chacha de Rezende, e desenvolvido pelo Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, permitiu novas possibilidades de se garantir esse direito. A finalidade do projeto é a prestação de todo atendimento necessário às crianças e suas mães presidiárias, ato que vai do auxílio psicológico ao auxílio material, além de estimular a criação de espaços de encontros e socialização entre mães e filhos em um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e adolescente.

O presente trabalho discute historicamente como se dava a tutela dos me-

nores no passado, tanto a nível mundial quanto nacional, discorrendo sobre a guarda, cuidado e tratamento dispensados aos menores de maneira geral. Da mesma forma, discorre sobre a vida das mães que se encontram no cárcere e da população carcerária feminina no Brasil, além de abordar a relação dessas mulheres com seus filhos e sobre a precariedade da infraestrutura do sistema penitenciário para abarcar tanto gestantes, quanto mães e crianças. Por fim, será abordado o recente projeto Amparando Filhos, ganhador do prêmio Patrícia Acioli de Direitos Humanos, na categoria Trabalhos de Magistrados, cujo objetivo é garantir às mães encarceradas e as crianças e adolescentes uma visita em ambiente e condições dignas, propiciando assim uma efetiva convivência familiar.

A TUTELA DOS MENORES NAS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES

O primeiro destace a ser feito nessa discussão refere-se aos vínculos familiares que existiam nas antigas civilizações. Nestas, os vínculos eram estabelecidos por meio do culto e da religião e bem diferente dos tempos atuais, que privilegiam a afetividade e a consanguinidade. A organização das famílias romanas se fundava no poder paterno *(o pater familiae)*, sendo atribuído ao chefe de família o cumprimento dos deveres religiosos, bem como poder absoluto sobre os filhos enquanto estes fossem seus dependentes (MACIEL, 2015)

Segundo Lisboa (2013, p.27-28):

> Tão somente o *pater famílias* era plenamente capaz para a prática de atos jurídicos (*sui iuris)*, pois, além de ser livre e possuir o atributo da cidadania, não era dependente de qualquer autoridade familiar. Os integrantes da família que subordinava á autoridade familiar eram os *alieni iuris*, dos quais até a mulher casada fazia parte.

Evidencia-se, portanto, que durante esse momento histórico os filhos não eram sujeitos possuidores de direitos, mas apenas objeto das relações jurídicas de seus pais. Nesse sentido, vale destacar a civilização de Esparta, cujas crianças eram vistas como um objeto estatal que serviriam para atender aos interesses políticos daqueles povos. Nesse contexto, os pais entregavam seus filhos a um Tribunal do Estado, sendo por estes criados para que futuramente se tornassem guerreiros. Já no Oriente eram feitos sacrifícios religiosos de crianças, inclusive daquelas que nasciam com má formação (MACIEL, 2015).

Nesse sentido, Lisboa menciona (2015, p.27) que:

> nos tempos primitivos, o pai podia cometer o *infanticídio* de seu filho, pela simples razão de constituir a prole um embaraço ao genitor (como ocorreu entre os africanos), ou ainda, para que os rituais religiosos atingissem os seus objetivos (como sucedeu entre os incas e os astecas).

Assim, constata-se que nesse período as crianças e adolescentes não possuíam direitos e estavam sujeitas a total desamparo. As crianças eram submetidas aos pais ou ao Estado, os quais não respondiam por atos de maus tratos

praticados contra os menores.

Posteriormente, reconhecendo as atrocidades a que estavam sujeitas muitas crianças, alguns povos como lombardos, visigodos, frísios e romanos passaram a disciplinar certos direitos dos menores como o infanticídio e o direito do pai sobre a vida dos filhos (TAVARES, *apud* MACIEL, 2015, p.44).

A Idade Média ficou marcada pelo aumento da religião cristã, o que levou muitos homens a obedecerem fielmente os dogmas pregados pela igreja, os quais afirmavam que o homem era um ser pecador e para que sua alma pudesse ser salva era preciso seguir todas as recomendações ditadas pelos sacerdotes. Desse modo, a Igreja exercia relevante influência nos sistemas jurídicos da época (VILAS-BÔAS, 2012).

Com o passar do tempo, a severidade das regras foram atenuadas, a influência do Cristianismo contribuiu para o início do reconhecimento da dignidade da pessoa humana e impôs a consagração de direitos de crianças e adolescentes, passando a ser aplicadas aos pais penas severas por abandono ou exposição de seus filhos. Ressalta-se que eram protegidos pela Igreja aquelas crianças que tinham sido concebidas na constância do casamento, sendo os filhos ilegítimos relegados à discriminação, visto que a concepção dessas crianças atentava contra os princípios da Igreja Católica (VILAS-BÔAS, 2012).

Nesse contexto, tem-se de um lado a Igreja que realiza um progresso na medida em que impõe aplicação de severas penas aos genitores que desrespeitavam seus filhos e, de outro, lado uma Igreja que descrimina filhos considerados ilegítimos.

A TUTELA DO MENOR NO DIREITO BRASILEIRO

Durante o Brasil Colônia, período de dominação portuguesa, eram aplicadas as denominadas Ordenações do Reino, segundo a qual a autoridade no âmbito da entidade familiar era exercida pelo pai, detendo poder de educação e castigo sobre seus filhos. No entanto, devido as lesões ou óbitos em decorrência da imposição de castigos, o genitor responsável respondia pelos excessos, bem como era afastado o seu poder de punir os filhos (VILAS-BÔAS, 2012).

Já no decorrer da fase Imperial surgem preocupações com os menores infratores[157],o que dá origem à criação de uma política repressiva baseada principalmente em penas cruéis, período em que a imputabilidade penal passa a se iniciar aos sete anos de idade. A partir desse momento, os menores infratores tornam-se sujeitos à aplicação de diversas penas, dentre as quais vale destacar a pena de morte natural, que consistia na mais cruel das penas (MACIEL, 2015).

Em 1830, o Código Penal sofreu alterações, e as crianças e jovens passaram a ser punidos severamente pelo Sistema de Discernimento que analisava a capacidade de entendimento do ilícito praticado, bem como alterou para quatorze anos o inicio da imputabilidade penal (MACIEL,2015).

O período Republicano, iniciado em 1889, foi marcado pela Proclamação da República e inúmeras alterações legislativas, dentre elas a criação das casas de

157 Termo designado à época para tratar da criança pobre.

acolhimento em 1906, que tinham como objetivo educar e regenerar menores que se encontravam em situação de abandono, dos quais muitos eram filhos de escravos que por não possuírem meios para sustentá-los em suas necessidades, optavam por abandoná-los.

No ano de 1912, o Deputado João Chaves propõe alterações legislativas a fim de ampliar o sistema de proteção de crianças e jovens. O projeto foi aprovado e restou estabelecido o afastamento das punições na área penal, criação de juízos e tribunais especializados. Então em 1923 é criado o Primeiro Juizado de Menores da América Latina, tendo como Juiz Mello Mattos.

Posteriormente, em 1926 é publicado o Decreto nº 5.083 que tratava dos menores em situação de abandono, instituindo o primeiro Código de Menores criado no Brasil. No entanto, em 1927 o Decreto n. 17.943-A revogou o decreto anterior. Dentre outras regras, restou instituída a competência do Juiz de Menores para decidir o destino das crianças menores infratoras, bem como foi atribuído aos pais, independente de sua situação financeira, o dever de atender os filhos nas suas necessidades básicas (PAES, 2013). Nesse período crianças com até quatorze anos sofriam medidas punitivas com objetivos educacionais e jovens de quatorze até dezoito anos sofriam punições mais severas.

Em meados da década de 1970, após longas discussões, foi aprovada a Lei nº 6.697/79, novo código de menores, que consolidou a situação irregular de crianças e jovens. O novo código de menores protegia apenas alguns grupos de pessoas como, por exemplo, aqueles que eram negros ou pobres. Desta forma não abrangia todas as crianças, mas apenas uma parte delas (MACIEL, 2015).

Por essa razão, a Constituição de 1988 trouxe grandes mudanças acerca dos direitos da criança e do adolescente, visto que era necessária a criação de um sistema que abarcasse não apenas os menores abandonados ou em estado de delinquência mas, sim, todas as crianças e adolescentes. Assim, documentos Internacionais como a Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948), Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto São José da Costa Rica 1969), dentre outros contribuíram para a criação da Doutrina da Proteção Integral (MACIEL, 2015).

TITULARES DE DIREITO

A Constituição Federal de 1988, conforme artigos 227 e 228, assegura proteção integral a criança e ao adolescente. Cumpre destacar, ainda, o advento da Lei nº 8.069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente substituindo, assim, o antigo código de menores. As crianças deixam de serem objetos e passam a ser titulares de direitos subjetivos, sendo dever de toda a sociedade zelar por seu bem estar.

Neste sentido, vale transcrever o art. 227 da Constituição Federal de 1988:

> Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar á criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito á vida, á saúde, á alimentação, á educação, ao lazer, á profissionali-

> zação, á cultura, á dignidade, ao respeito, á liberdade á convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O legislador, ao inserir este dispositivo na Carta Magna, buscou garantir direitos fundamentais às crianças e adolescentes. Seguindo o mesmo entendimento, dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 7º:

> A criança e o adolescente têm direito a proteção á vida e á saúde mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Dentre os direitos e garantias assegurados às crianças e adolescentes emerge importante princípio garantidor da convivência familiar cuja preocupação é resguardar não apenas o direito de convivência com os membros familiares mais próximos, como os pais, mas, também, convivência com parentes com os quais o menor possua maior afinidade. O objetivo é que a criança cresça próxima a pessoas do seu seio familiar, de modo a se sentir amada e querida por todos.

Segundo Gagliano e Pampola (2015, p. 104):

> Pais e filhos, por princípio, devem permanecer juntos. O afastamento definitivo dos filhos da sua família natural é medida de exceção, apenas recomendável em situações justificadas por interesse superior, a exemplo da adoção, do reconhecimento da paternidade socioafetiva ou da destituição do poder familiar por descumprimento de dever legal.

Trata-se, portanto, de um princípio que busca proporcionar o pleno convívio com a familiar, independentemente de sua situação financeira. Ainda que haja constituição de nova entidade familiar deve-se resguardar o direito de visita dos pais agora separados, pois a alteração da situação conjugal não altera o poder familiar dos genitores perante seus filhos, ambos exercem o poder em igualdade, podendo aquele que não detém a guarda exercer plenamente o seu direito de visita (GAGLIANO, PAMPOLA 2015). É o que preceitua o art. 1589do Código Civil:

> Art. 1.589 – O pai ou a mãe, em cuja guarda não estejam os filhos, poderá visitá-los e tê-los em sua companhia, segundo o que acordar com o outro cônjuge, ou for fixado pelo juiz, bem como fiscalizar sua manutenção educação.

A convivência, no seu aspecto “visita”, alcança inclusive os genitores que se encontram recolhidos em unidades prisionais. Com efeito, umas das grandes inovações trazidas pela Lei nº 12.962/2014 foi a garantia de convivência da criança e do adolescente com sua mãe ou pai privado de liberdade. Assim preceitua o §4º, do artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 19 [...]

> **§** 4º Será garantida a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial.

Desse modo, crianças e adolescentes possuem atualmente amparo legal para o exercício do direito de convivência com seus genitores, ainda que privados de liberdade. Nesse ponto, a Lei de Execução Penal era omissa dispondo apenas acerca da vista do cônjuge, companheiro, parentes e amigos (MIRABETI, 2007).

As visitas de crianças e adolescentes a unidades prisionais chegaram a ser vistas como risco a integridade física, psíquica e moral das crianças, porém, Cayres e Sponchiado destaca o prejuízo que pode advir da ausência da convivência com os pais (2015, p 140):

> É evidente que, quando se fala em crianças e adolescentes, deve-se levar em consideração o ambiente e a segurança nos sistemas prisionais, pois os riscos são palpáveis. No entanto, a nova lei, ao sopesar os interesses envolvidos, considerou os riscos menos ofensivos, acreditando que a probabilidade de acontecer algum ataque á segurança dos infantes é menor do que o prejuízo resultante das crianças ficarem privadas do convívio com seus pais, devendo, portanto, ser assegurado o direito á convivência familiar.

Logo, o principal objetivo do legislador foi fortalecer os vínculos afetivos nas relações familiares, além de propiciar a reinserção social dos presos, visto que o contato dos filhos com os genitores privados de liberdade pode acarretar mudanças no comportamento dos pais, agregando valores morais e éticos (CAYRES e SPONCHIADO, 2015).

MÃES PRESIDIÁRIAS

Conforme o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen 2014, a população carcerária feminina brasileira cresceu cerca de 567% no período de quinze anos. Isso significa que antes contávamos com 5.601 presas e hoje com 37.380, sendo o tráfico de drogas um dos grandes propulsores para o aumento desta população. Ao ser realizada uma análise do perfil destas mulheres ficou evidenciado que grande parte delas é negra, solteira, possui apenas o ensino fundamental incompleto e se encontra na faixa etária de dezoito a vinte e nove anos (AGÊNCIA CNJ DE NOTICIAS, 2015).

A privação da liberdade gera reflexos não apenas na vida privada da pessoa submetida a cumprimento de pena, mas também, na vida de todos os seus familiares, principalmente dos filhos, cujo direito a convivência familiar resta frustrado, podendo a ausência de convivência com sua genitora gerar graves consequências no seu desenvolvimento. Nesse sentido, é o que demonstra os dados informados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen (2014, p.63):

> O encarceramento traz consequências não só à pessoa privada de liberdade, mas também a seus familiares. Por isso, considera-se importante realizar levantamento sobre a existência e o número de filhos dessa parcela da população. Não é apenas o encarceramento da mãe que afeta gravemente a criança, mas também o do pai. Uma pesquisa realizada pela Universidade de Princeton, sobre o impacto do aprisionamento parental, constatou, entre outras consequências , crianças que têm o pai privado de liberdade têm 44% mais chances de apresentar comportamento agressivo.

Ainda segundo os dados da pesquisa InfoPen, a insuficiência de informações no âmbito do Sistema Penitenciário Brasileiro quanto ao número de filhos das pessoas privadas de liberdade, o que dificulta a idealização de políticas públicas destinadas ao direito fundamental à convivência familiar. Vejamos os dados coletados pelo já mencionado relatório (2014, p.63 – 64):

> Neste relatório, foi incluída a questão sobre o número de filhos das pessoas privadas de liberdade. Poucas unidades, contudo, tinham condições de informar esse dado: cerca de 88% dos estabelecimentos não souberam informar. No total, o dado foi informado para 20.304 pessoas presas, o que equivale a apenas 3,34% da população prisional total. Feita essa ressalva, evidenciamos, a seguir, os resultados. Da amostra coletada, aproximadamente, seis a cada dez pessoas privadas de liberdade têm filhos. Cerca de 20% têm três filhos ou mais. Quatro em cada dez pessoas privadas de liberdade têm entre um e dois filhos. Um total de 279 pessoas informaram ter mais que 6 filhos.

A ausência de instrumentos capazes de garantir o direito a convivência familiar gera impacto principalmente em relação às mulheres em situação de cárcere, visto que culturalmente as mães representam as primeiras noções de segurança e confiança, uma vez que garantem aos filhos todo alimento e afeto imprescindíveis (SANTANA, 2013).

Cumpre destacar que mesmo quando as crianças se encontram na companhia de outros cuidadores, que não suas mães, embora sejam cercados de muitos cuidados, eles não são capazes de substituir o papel da educação maternal, necessário para a construção psíquica da criança (SANTANA, 2013).

De igual modo, menciona o relatório InfoPen que de todas as unidades prisionais existentes no território brasileiro, apenas 34% possuem cela ou dormitório adequados para gestantes, 32% possuem berçários e somente 5% dispõem de creches .

Apesar da realidade apontada pelo relatório InfoPen, atualmente o ordenamento jurídico brasileiro conta com determinações especificas quanto à estrutura que deve ser oferecida às mães presidiárias. É o que dispõem os arts. 83, § 2º e 89, incisos I, II do parágrafo único da Lei de Execução Penal:

> Art. 83[...]§ 2º Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade. (NR)
> Art. 89. Além dos requisitos referidos no art. 88, a penitenciária de

> mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa.
> Parágrafo único. São requisitos básicos da seção e da creche referidas neste artigo:
> I – atendimento por pessoal qualificado, de acordo com as diretrizes adotadas pela legislação educacional e em unidades autônomas; e
> II – horário de funcionamento que garanta a melhor assistência à criança e à sua responsável.(NR)

No campo da lei, é assegurada legalmente condições mínimas para que mães presas possam cuidar de seus filhos com dignidade, consubstanciadas tanto na assistência com o pré natal, quanto na exigência de estruturas adequadas para instalações de creches e berçários.Todavia,o relatório InfoPen demonstra que a legislação pertinente carece de efetividade.

PROPOSTA PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO A CONVIVÊNCIA FAMILIAR

Buscando a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás criou o Projeto Amparando Filhos – Transformando Realidades com a Comunidade Solidária. O projeto foi idealizado pelo Juiz de Direito Fernando Augusto Chacha de Rezende e teve início em julho de 2015 na Comarca de Serranópolis.

O projeto surgiu a partir da preocupação do Poder Judiciário com os filhos de mães que se encontram em cumprimento de pena privativa de liberdade. A partir desse cenário, foi criada uma rede de proteção com vistas à efetivação integral do direito a convivência familiar voltado para aproximação entre mães presidiárias e seus filhos(TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2015).

O objetivo do projeto é a prestação de assistência e amparo aos filhos de mulheres em situação de cárcere. De modo geral é feito um acompanhamento tanto da mãe quanto do filho, visando identificar as suas perspectivas para o futuro, sonhos, metas para que a situação do crime não se repita na vida dessa família. Assim sendo, a partir do recolhimento de mulheres mães nas unidades prisionais, o projeto busca, de forma articulada, uma série de atividades que visam o acompanhamento integral de crianças e adolescentes, agora afastados do convívio permanente com suas genitoras. Este trabalho é realizado por uma equipe multidisciplinar (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2015).

A equipe multidisciplinar realiza um levantamento dos problemas enfrentados por famílias que possuem mães presidiárias e lhes oferece acompanhamentos pedagógico, psicológico, afetivo, financeiro.

Considerando a infraestrutura inadequada para concretização do direito de visita dos filhos às suas genitoras nas dependências das unidades prisionais, o projeto constatou ser imprescindível a utilização de locais adequados para o momento de convivência. Para tanto, as mães presidiárias e seus filhos são levados para um ambiente especialmente preparado para visitas e encontros periódicos.

Os encontros são feitos pelas instituições que desenvolvem políticas públicas, pela sociedade civil, pela comunidade solidária, empresários e instituições protetoras. O projeto teve ainda a preocupação de afastar qualquer caracterização que remetesse a realidade dos presídios, não havendo a utilização de uniformes, algemas, bem como mantendo à paisana os agentes prisionais responsáveis pela vigilância das detentas. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2016).

Os resultados positivos do projeto também têm sido divulgados contendo fatos que ilustram o ambiente acolhedor preparado especialmente para o momento de convivência, o qual conta com atividades lúdicas, artísticas e brincadeiras, a fim de garantir a interação entre mãe e filho.

Nesse sentido, Lopes (2016), ao relatar encontro realizado pelo projeto Amparando Filhos na comarca de Jataí/ Goiás, esclarece:

> As visitas ocorrem a cada 15 dias, no Centro Especializado de Assistência Social (Creas) e duram em torno de duas horas. Momento em que as crianças brincam, correm, participam de oficinas, assistem a teatros, lancham e, claro, ficam no colo da mãe. Além disso, os agentes prisionais que acompanham e fazem o transporte das presas ficam disfarçados no meio das pessoas. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2016).

Cabe ao Estado a execução de políticas públicas e seu dever é promover a concretização do direito à convivência familiar nas penitenciárias femininas. Nesse sentido, dispõe os artigo 86 e 87, inciso VI do Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art.86. Á política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> Art. 87 São linhas de ação da política de atendimento: [...]
> VI – políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito á convivência familiar de crianças e adolescentes.

Isso posto, o ordenamento jurídico dispõe de uma rede de proteção que prevê atuação articulada para viabilização de ambiente e atendimento adequado para restauração do convívio familiar com vistas a dignidade da pessoa humana.

Dentre as entidades envolvidas na atuação do projeto amparando filhos estão o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, e Conselhos Tutelares (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2015).

O projeto conta ainda com trabalhadores e profissionais da sociedade civil que se oferecem como voluntários. Para tanto, os interessados devem se cadastrar junto ao fórum da comarca onde pretende ser voluntário detalhando sua disponibilidade (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2015).

Desde a sua criação em julho de 2015e implantação primeiramente na Comarca de Serranópolis/Goiás, o projeto vem ganhado destaque e sendo inaugurado em outras comarcas, a exemplo de Anápolis, Iporá, Jataí, Luziânia, Paraúna e São Luís de Montes Belos. Prova disso é que o Amparando Filhos foi vencedor do quinto prêmio Patrícia Acioli de Direitos Humanos, na categoria de trabalhos de magistrados.

Outro aspecto relevante é que o Conselho Nacional de Justiça – CNJ tem acompanhado as atividades do projeto a fim de estendê-lo para outros Tribunais Brasileiros. O Desembargador Luiz Eduardo de Sousa, coordenador do Núcleo de Responsabilidade Social e Ambiental do TJGO, em visita ao conselheiro do CNJ Norberto Campelo e ao Juiz coordenador do DMF, Luís Lanfredi, realizou apresentação do projeto amparando filhos, o qual foi recebido com entusiasmo uma vez que vai de encontro a resolução que se encontra em vias de elaboração pelo CNJ e estabelecerá princípios e diretrizes para o acompanhamento de mulheres e gestantes presas, bem como de seus filhos cujo objetivo é impedir que essas crianças e adolescentes sigam o caminho da criminalidade(AGÊNCIA CNJ DE NOTICIAS, 2016).O Projeto Amparando Filhos tem recebido ampla divulgação nas redes sociais, como o facebook e youtube, o que garante apoio da população.

Desse modo, desde a sua implantação em julho de 2015, inicialmente na Comarca de Serranópolis, o Projeto Amparando Filhos tem viabilizado a efetivação da dignidade da pessoa humana fundada na humanização da visita, uma vez que afasta o ambiente hostil dos presídios brasileiros e permite interação saudável e acolhedora em ambiente devidamente preparado (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS, 2015).

CONCLUSÃO

Do exposto neste texto, é nítida a evolução legislativa em torno dos direitos conferidos às crianças e adolescentes, mormente em relação ao direito fundamental à convivência familiar dos menores com seus genitores que se encontram em unidade prisional. A legislação pertinente, especialmente a partir de 2014, confere direitos e elenca entidades que podem ser acionadas para realização de atendimento e em encontros em locais adequados, onde pais e filhos possam desfrutar de uma convivência harmônica e saudável em ambiente especialmente preparado, ainda que se trate de visitas breves e esporádicas.

Nesse sentido, o projeto Amparando Filhos demonstra que a articulação entre entidades governamentais e não governamentais para atender às necessidades de crianças e adolescentes com vistas à efetivação do direito de convivência não é mera disposição formal da lei, mas perfeitamente possível.

Embora os dados estatísticos demonstrem a inobservância da lei no que tange a construção de creches e berçários nas penitenciárias brasileiras, o projeto Amparando Filhos surge como solução imediata, uma vez que se vale das entidades e locais públicos já existentes, profissionais vinculados ao Poder Público, voluntários da sociedade civil, entre outros, para preparar um ambiente acolhe-

dor, lúdico, longe da hostilidade das penitenciárias, buscando assim aproximar familiares e restaurar laços de afetividade.

A efetivação do direito à convivência familiar atende não apenas aos anseios dos menores, mas também, aos imperativos da ressocialização das mães presidiárias. As ações do projeto não se exaurem em cada encontro realizado entre mães e filhos, de modo que os envolvidos com a realização de seus objetivos buscam investigar as demais necessidades do núcleo familiar, a fim de efetivar outros direitos além da convivência familiar.

Trata-se de humanizar as visitas, além de garantir o caráter individualizado da pena. Por outro lado, consideram-se as necessidades de atendimento diferenciado às presidiárias que possuem filhos, resguardando a condição peculiar das crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento.

Se por um lado a mãe não deve ser afastada do convívio dos filhos, não podendo estes serem prejudicados pela inércia do Poder Público que, ao exercer seu poder de punir, deve considerar as consequências da segregação do condenado, por outro lado, ao manter sob sua guarda as mães presidiárias, o Estado deve implementar políticas que atendam satisfatoriamente ao direito à visita.

A implantação do Projeto em diversas comarcas, bem como o interesse do Conselho Nacional de Justiça, evidencia a preocupação do Poder Judiciário para além das fronteiras da punição. Antes, busca-se promover a dignidade da pessoa humana. Desse modo, o projeto Amparando Filhos representa importante ação conjunta em favor da dignidade de mães presidiárias e de seus filhos e sua implantação em diversas comarcas constitui o início para concretização do direito de convivência família.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CNJ DE NOTICIAS. **CNJ prepara resolução sobre assistência a presidiárias e seus filhos**. 2016. Disponível em:<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/82663-cnj-prepara-resolucao-sobre-assistencia-a-presidiarias-e-seus-filhos>. Acesso em 19 Out 2016.

AGÊNCIA CNJ DE NOTICIAS. **População carcerária feminina aumentou 567% em 15 anos no Brasil.** 2015. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80853-populacao-carceraria-feminina-aumentou-567-em-15-anos-no-brasil>. Acesso em 15 Set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2015. p 5 -75.

BRASIL, Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990.**Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente, e da outras providências. **VadeMecum** Saraiva. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p 1025-1057.

BRASIL, Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002.**Código Civil**. Instituiu o Código

Civil. **VadeMecum** Saraiva.19 ed. São Paulo: Saraiva, 2015, p153-287.

BRASIL, **Lei nº 11.942,de 28 de maio de 2009**. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11942.htm>. Acesso em 10 Out. 2016.

BRASIL**, Lei n. 12.962, de 8 de abril de 2014**. Altera a Lei n° 8.069, de 13 de julhode 1990 – Estatuto da Criança e o Adolescente, para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12962.htm>. Acesso em: 15 Set. 2016.

BRASIL, **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias- InfoPen**. Brasília: Ministério da Justiça, 2014. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 10 de Out. 2016.

CAYRES, Giovanna Rossetto Margaroto, Sponchiado, Viviane BoacninYoneda. **O direito de visita de crianças e adolescentes no sistema prisional brasileiro.** Porto Alegre, 2015. P. 129 – 147 (mestrado em Teoria do Direito e do Estado) – Centro Universitário Eurípides de Marília, Porto Alegre, 2015. Disponível em: < seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/download/58851/36255referência de material>. Acesso em 24 Set 2016.

GAGLIANO, Pablo Stolze, PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de direito civil:** Direito de Família: as famílias em perspectiva constitucional. 5. ed. **São Paulo: Saraiva, 2015, v. 6. 783p.**

GOIAS, Tribunal de Justiça. **Cartilha Amparando Filhos**. Goiás, 2015/2017. Disponível em: <http://docs.tjgo.jus.br/institucional/projetoseacoes/nucleoresponsabilidade/Cartilha_%20AmparandoFilhos.pdf> Acesso em 19 Out 2016.

GOIAS, Tribunal de Justiça Centro de Comunicação Social. Notícias do TJGO Amparando Filhos: Emoção marca o último encontro de 2015 em Serranópolis. Goiás, 2015.Disponível em: <http://www.tjgo.jus.br/index.php/home/imprensa/noticias/119-tribunal/11660-amparando-filhos-emocao-marca-o-ultimo-encontro-de-2015>. Acesso em 20 de Out 2016.

GOIAS, Tribunal de Justiça Centro de Comunicação Social. Notícias do TJGO Amparando filhos é apresentado a vice- presidente do STF. Disponível em: <http://www.tjgo.jus.br/index.php/home/imprensa/noticias/161-destaque1/12129-amparando-filhos-e-apresentado-a-vice-presidente-do-stf> . Acesso em 19 Out 2016.

GOIAS, Tribunal de Justiça Centro de Comunicação Social. Notícias do TJGO: em Jataí, Amparando Filhos proporciona visita a mães presas em ambiente acolhedor. Goiás, 2016. Disponível em: <http://www.tjgo.jus.br/index.php/home/imprensa/noticias/119-tribunal/11999-em-jatai-amparando-filhos-proporciona-visita-de-filhos-maes-presas-em-ambiente-acolhedor>. Acesso em 20 Out 2016.

GOIAS, Tribunal de Justiça. Plano de projeto Amparando Filhos. Goiás , 2015/2017. Disponível em: <http://docs.tjgo.jus.br/institucional/gestaoestrategica/Plano_Projeto_Amparando_Filhos.pdf>. Acesso em 19 Out, 2016.

GOIAS, Tribunal de Justiça. **Projetos: Amparando Filhos.** Goiás, 2015. Disponível em: <http://www.tjgo.jus.br/index.php/tribunal/nucleo-de-resposabilidade-social-e-ambiental/projetos/amparando-filhos> . Acesso em 19 Out 2016.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro**: Direito de Família. 12. ed. **São Paulo: Saraiva, 2015, 742 p.**

ISHIDA, VálterKenji, **Estatuto da criança e do adolescentedoutrina e jurisprudência**. 16.ed.São Paulo: Atlas, 2015, 776 p.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coordenação). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente, Aspectos teóricos e práticos**. 8. ed. **São Paulo: Saraiva, 2015, 1191 p.**

MIRABETE, JulioFabbrine, **Execução penal,** 11ed. São Paulo: Atlas, 2007, 874 p.

PAES, Janiere Portela Leite. **O código de menores e o estatuto da criança e do adolescente: avanços e retrocessos.** 2013. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515>. Acesso 13 de Out 2016.

SANTANA, Karina Santos. A Privação do Vínculo Afetivo Materno pode Contribuir para o Ato Infracional do Adolescente na Atualidade?. In: Psicologado Artigos, Maio 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-da-familia/a-privacao-do-vinculo-afetivo-materno-pode-contribuir-para-o-ato-infracional-do-adolescente-na-atualidade>. Acesso em 14 Out 2016.

VILAS-BÔAS, Renata Malta**. Compreendendo a criança como sujeito de direito: a evolução histórica de um pensamento.** In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 101, jun 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11583>. Acesso em 14 Out 2016.

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL EM VARAS DA FAMÍLIA: O LUGAR DA CRIANÇA NOS PROCESSOS LITÍGIOSOS DE GUARDA

Viviane de Paula
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
viviane.canada@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa crítica e ontologicamente o trabalho do assistente social na Vara da Família e Sucessões do Tribunal de Justiça de São Paulo, no contexto de disputa por guarda, no sentido de identificar o espaço simbólico da criança na interlocução família – justiça. O assistente social judiciário elabora o laudo social para subsidiar a decisão judicial no contexto de disputa de guarda e seus rebatimentos nas relações familiares. Comumente, a fronteira entre a parentalidade e a conjugalidade é obscurecida se colocando para a criança como violação de direitos.

Para realizar tal análise, é preciso situar a família na complexidade da sociedade capitalista, considerando sua variedade nas formas de organização, crenças, valores e práticas, mas sobretudo, nos rebatimentos da questão social nas composições familiares, a atuação do Estado e da Justiça.

Compreender o lugar das crianças/adolescentes – da prole - nas famílias torna imperativo considerar as famílias que mantém a mesma organização familiar ao longo do tempo, e as famílias que se desfazem e se refazem em novas relações conjugais. O espaço simbólico da criança é o de continuidade do projeto do casamento e a relação parental é estabelecida a partir do vínculo socioafetivo de intensa força simbólica.

É no contexto de possível violação de direitos que surge a necessidade da intervenção do Estado na forma do Poder Judiciário. Diante da impossibilidade das famílias tecerem os fios da trajetória de vida pós-divórcio, as decisões são determinadas pela via judicial. No âmbito da Justiça, em especial em Varas da Família, as equipes técnicas compostas por assistentes sociais e psicólogos realizam seus estudos técnicos no sentido de subsidiar as decisões do magistrado, no melhor interesse da criança.

Tal discussão é de extrema relevância para a afirmação dos direitos de crianças e adolescentes que figuram nos processos judiciais em Varas da Família e Sucessões do Tribunal de Justiça de São Paulo, pois os filhos dos casais envolvidos em litígios, não raras vezes, tornam-se objeto de disputa e deixam de ser percebidos em sua condição humana prejudicando a noção de infância e adolescência enquanto fonte de esperança, de reinvenção social de estabelecimento de relações sociais capazes de promover reparações futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo reúne parte das ideias articuladas na dissertação de mestrado apresentada no ano de 2015 ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cuja abordagem teórico-metodológica se centrou na teoria marxiana e no método dialético de análise da realidade social.

O intento foi de analisar crítica e ontologicamente, a interface do Serviço Social com o Direito, capturando as particularidades da intervenção social na institucionalidade da Vara da Família e Sucessões do Tribunal de Justiça de São Paulo e, sobretudo identificando as mediações históricas fundamentais que perfazem um contexto de atuação e produção de conhecimento no âmbito dos litígios familiares.

O conjunto de produção científica na qual se buscou fundamentação tem centralidade em pensadores como: Georg W. F. Hegel, Karl Marx, Györgi Luckács, E.B. Pachukanis, Marilda V. Iamamoto, Cynthia A. Sarti, Maria Rita Kehl, Eunice Fávero, entre outros. Este programa de leituras permitiu um importante aprimoramento teórico da questão de fundo da pesquisa, que orientou a análise de conteúdo dos laudos dos profissionais do Serviço Social.

METODOLOGIA

A pesquisa reportou-se a um estudo sistematizado, exploratório do conhecimento, no que tange ao trabalho de assistentes sociais que atuam na esfera pública, no âmbito do Poder Judiciário, especificamente nas Varas da Família e Sucessões do Tribunal de Justiça de São Paulo, comarca da capital (cidade de São Paulo).

Eixos norteadores da pesquisa: a) dialética sob as perspectivas de Hegel e Marx, categorias analíticas com ênfase na mediação; b) análise das condições históricas para o surgimento do Direito; as bases para formação de uma cultura jurídica no Brasil atreladas a formação social brasileira; interface do Serviço Social no âmbito do Tribunal de Justiça de São Paulo; c) análise conjuntural num contexto de crise estrutural do capital e os rebatimentos nas múltiplas expressões da questão social; c) análise de conteúdo dos laudos elaborados por assistentes sociais que atuam na Vara da Família e Sucessões do Tribunal de Justiça de São Paulo.

Pesquisa de cunho qualitativo. A perspectiva metodológica utilizada para a pesquisa foi análise de conteúdo seguindo as propostas de Bardin (1977), Franco (2012) e Gomes (2011). As unidades de análise de conteúdo são: a análise de registro em que configuram tipos, caracterização, campos de atuação, etc., e a análise de contexto que visa possibilitar a compreensão do contexto da mensagem a qual será analisada.

Os laudos sociais e seus respectivos pareceres representam o campo do corpus da análise e a organização da análise foi realizada seguindo a trajetória definida por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento

dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para a seleção dos laudos, que configuram a amostra, são elencados dois critérios estabelecidos, a partir da realidade cotidiana de trabalho, as indagações pertinentes a este cotidiano e o campo de intervenção. Constituem o substrato para a análise de conteúdo: a) casos altamente litígiosos: litígios por mudança de guarda, síndrome de alienação parental, falsa ou não; denúncia de abuso sexual. b) processos extintos.

Foram agrupados ao menos um laudo social, considerado altamente litígioso e seu respectivo parecer por cada Fórum da comarca da Capital (cidade de São Paulo), elaborado por assistente social, totalizando um total de 12 laudos. A partir da leitura flutuante[158] do material disponibilizado para análise, os laudos e pareceres que atenderam aos critérios elaborados foram submetidos a uma ação preliminar de codificação, identificados por números de 1 a 12. Colocados os referidos números em um recipiente, são sorteados três números que correspondem aos laudos que foram objeto de análise da pesquisa.

RESULTADOS

A presente análise do trabalho do assistente social nas Varas da Família toma como pressuposto que as relações sociais são regidas na sociedade burguesa pelo Direito, assim como a concentração de renda e a imensurável produção de pobreza. Pachukanis (1988, p.77) explica que o sistema jurídico enquanto totalidade orgânica é “um produto da mediação real das relações de produção”, a forma jurídica se realiza completamente no tribunal e no processo. Para tanto, é necessária a construção e o desenvolvimento de uma cultura jurídica, o que no Brasil, tal contexto torna-se um campo rico em particularidades, cuja formação histórica, a formação social e o desenvolvimento do capitalismo se realiza de forma bastante peculiar com base no escravagismo e no privilégio de classe.

Importante colocar como marco para início de qualquer explanação em torno do Serviço Social e sua interface com o Direito na área sociojurídica que, o objetivo prático da mediação jurídica é o de “dar garantias à marcha, mais ou menos livre, da produção e da reprodução social que, na sociedade de produção mercantil se operam formalmente através de uma série de contratos jurídicos privados” (PACHUKANIS, 1988, p.81), os contratos jurídicos na sociedade contemporânea nunca expressaram de forma tão corriqueira a mediação entre as relações sociais. O contrato é a mediação para o gozo do amor na certidão de casamento, a garantia de sucessão na certidão de nascimento, o selo pelo qual o trabalhador formaliza que outro pode lhe explorar, física, mental e emocionalmente pelo trabalho (contrato de trabalho). São tantos os contratos que circundam a vida cotidiana, vão da prestação de serviços de TV a cabo à garantia de assistência em unidade de terapia intensiva em hospital.

158 A leitura flutuante compreende a primeira atividade da pré-análise, primeiro contato com os documentos que poderão ou não ser objetos de análise da pesquisa. Tomar conhecimento dos textos, mensagens contidas, assim como possibilitar para que surjam as primeiras impressões, representações, emoções, etc. Neste sentido, “[...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos” (BARDIN, 1977, p.96).

Nesta toada, a atuação do Serviço Social no Tribunal de Justiça de São Paulo se inicia pelo Juizado de Menores na década de 1940. A atuação específica em Varas da Família e Sucessões se dá a partir da década de 1960. Os assistentes sociais e psicólogos compõem a equipe técnica, cuja atuação está detalhada no artigo 151 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990):

> Compete à equipe interprofissional, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

A intervenção do assistente social no âmbito do judiciário, especificamente no Tribunal de Justiça de São Paulo é perpassada pela questão social. O número elevado de ações judiciais que tramitam na Vara da Família e Sucessões e nas demais Varas demandam, cotidianamente, resposta do poder judiciário aos diversos litígios e situações de risco que ali se apresentam. Neste sentido, há a polarização do papel do judiciário frente às questões que ultrapassam seu campo de atuação, ou seja, as múltiplas expressões da questão social chegam até o judiciário nas mais diferentes situações de vida, risco que se potencializa pela escassez ou ineficiência das políticas públicas (FÁVERO, 2008).

Ainda que o Brasil possua um ampliado sistema de direitos consolidados pela Constituição Federal de 1988, o Estado não vem dando respostas efetivas no que se refere ao acesso e à efetivação destes direitos. Deste modo, inicia-se na esfera pública uma nova forma de relação entre Estado e Sociedade Civil, um campo de disputa de diferentes interesses sociais que utilizam a via da Justiça para ter garantido os seus direitos. Trata-se da "judicialização dos conflitos sociais" ou, ainda, "judicialização da política" (VIANA *et al.*, 1999).

Diante dos desafios ora colocados, profissionais do Serviço Social e Psicologia que integram as equipes técnicas respondem as demandas dos juízes para elaboração de estudo social e avaliação psicológica na qualidade de peritos judiciais.

A função de perito está regulamentada no Código de Processo Civil Lei 5.869 de 11/01/1973, artigos 139, 145 a 147 e 420 a 439. "Art. 145. § 1o Os peritos serão escolhidos entre profissionais de nível universitário devidamente inscritos no órgão de classe competente." O perito é compreendido como um especialista em um determinado assunto. A sua ação, a Perícia, pode ser entendida como uma vistoria ou exame de técnico especializado.

Neste sentido, o assistente social judiciário é considerado no âmbito da Vara da Família e Sucessões como um perito, um especialista que se utiliza de um arcabouço teórico-metodológico e técnico-operativo, para a realização do Estudo Social (Perícia Social), o qual será expresso por meio do Laudo Social e parecer.

É na qualidade de perito, compreendendo as limitações e possibilidades desta função, que o assistente social é requisitado junto aos processos judiciais que

envolvem as mais diversas situações de conflitos familiares que juridicamente se subdividem em: divórcio – litígioso -, guarda de filhos, regulamentação de visitas, tutela, curatela. Tais conflitos são perpassados pelas múltiplas expressões da questão social e podem propiciar inúmeros outros conflitos tais como, síndrome da alienação parental, falsas denúncias de abuso sexual, etc.

Torna-se imperioso que a decisão do magistrado seja tomada levando em conta todos os meios dos quais o Poder Judiciário dispõe para uma aproximação da realidade na intencionalidade de decidir pelo melhor interesse da criança e ou adolescente e demais envolvidos nos litígios.

Subsidiar a decisão do magistrado, por meio dos Laudos Sociais e pareceres emitidos elaborados por determinação de perícia, demanda uma ação profissional que articule dialeticamente as dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas da profissão. Trata-se de um saber/poder que tem peso de prova processual e, portanto, intervém diretamente no direcionamento futuro das organizações familiares, da parentalidade e na garantia de direitos a quem, esgotadas as demais possibilidades, necessita recorrer ao Poder Judiciário (FÁVERO, 2008).

Os instrumentais de que dispõe o assistente social para a realização da perícia social devem ser utilizados e articulados objetivando a ultrapassagem das expressões fenomênicas que se apresentam na imediaticidade da determinação do trabalho. O conteúdo dos autos, muitas vezes, não condiz com a realidade de fato vivenciada pelos sujeitos que são a centralidade do estudo social. O teor das petições redigidas pelos advogados que representam as partes em litígio são permeadas de intencionalidades que configuram o melhor interesse daqueles que contratam seus serviços, portanto, expressão máxima de singularidades que não perfazem a trajetória histórica da organização familiar num dado momento histórico.

Se o Direito é a forma do capitalismo e elemento fundamental para a manutenção das desigualdades sociais, é também por meio do Direito que se movimentam forças contraditórias, tanto no sentido da afirmação dos interesses da burguesia, quanto das forças imbuídas de negatividade, no sentido de afirmar demandas dos trabalhadores na forma da consolidação do Direito (Constituição de 1988, ECA, etc). No interior das instituições jurídicas movimentam-se operadores do Direito, imbuídos de manter o *status quo*, assim como profissionais das mais diversas áreas que contribuem para a afirmação e a garantia de direitos numa perspectiva progressista. No nexo do movimento judiciário se estabelece a relação de forças que afirmam e negam o atual estado de coisas. E na perspectiva progressista que a atuação do assistente social se coloca na interlocução Justiça - família – criança/adolescente, atuando no melhor interesse dos sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento e na afirmação de direitos desses sujeitos.

O laudo social que subsidiará a tomada de decisão do magistrado no que se refere as relações familiares estabelecidas e imersas no litígio, deve considerar a construção histórica da instituição família e das transformações sociais que modificaram e apresentam novas formas de organizações familiares.

O ideal de família cimentado socialmente pela burguesia é o da família nuclear, patriarcal, com critérios e imposições morais de fidelidade (principalmente a mulher) não como laço amoroso, mas como resguardo de patrimônio, a família como laço indissolúvel e unida por Deus, que nada e ninguém pode separar.

A realidade social e as transformações sociais vividas, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, alterou o "lugar" que a mulher passou a ocupar na sociedade, a sua relação com a maternidade e com o trabalho, esfacelam o castelo de areia do casamento ideal e *ad eternum* burguês. Se o contexto social contemporâneo, diante das transformações ocorridas, possibilita "liberdade" para fazer e desfazer relações que não correspondem aos desejos e anseios do casal, tal "liberdade" é responsabilizada via "discurso institucional que responsabiliza a dissolução da família pelo quadro de degradação social em que vivemos" (KEHL, 2003).

As organizações familiares contemporâneas respondem, em grande medida, às leis que regem a sociedade, ou seja, às leis de mercado, "imperativos de bem estar, prazer e satisfação imediata de todos os desejos, só reconhece o amor e a realização sexual como fundamento legítimos das uniões conjugais" (KEHL, 2003). Daí o declínio de fato do modelo burguês de família que, a duras penas, se mantinha para, sobretudo assegurar os privilégios e a acumulação de riquezas da classe dominante.

A entrada da mulher no mercado de trabalho, o acesso à educação, a democratização das técnicas contraceptivas, possibilitam à mulher, em certa medida, libertar-se dos grilhões do casamento e da procriação, possibilitando que ela pudesse escolher o cônjuge, tendo como requisito a satisfação sexual, o companheirismo, entre outras características.

Daí a possiblidade de fazer e desfazer laços com mais liberdade e facilidade. As inúmeras organizações familiares são fruto de um processo histórico que tem reflexos de inúmeras dimensões e, fundamentalmente, do modo de produção capitalista. A liberdade de escolha entre parceiros, a queda do modelo de família nuclear burguesa e a coisificação das relações alienadas pelo capitalismo são indícios fortes que podem explicar a fluidez com que se fazem e desfazem as organizações familiares na contemporaneidade. Não raro, a instabilidade familiar é atribuída pela mídia como uma das causas dos males sociais vivenciados, afinal a família é a base da sociedade.

A ideologia burguesa plasma no ideário social que toda a organização familiar que se deteriora e se desfaz significa o fracasso de seus membros, uma anomalia, portanto principal causadora de todos problemas sociais que permeiam a vida dos homens.

A defesa no presente estudo é do que a psicanalista Maria Rita Kehl (2003) denomina como família tentacular:

> A Família tentacular contemporânea, menos endogâmica e mais arejada que a família estável no padrão oitocentista, traz em seu desenho irregular as marcas de sonhos frustrados, projetos abandonados e retomados, esperanças de felicidade das quais os filhos, se tiverem sorte, continuam a ser portadores. Pois cada filho de um casal separado é a

> memória viva do momento em que aquele amor fazia sentido, em que aquele par apostou, na falta de um padrão que corresponda às novas composições familiares, na construção de um futuro o mais parecido possível com os ideiais da família do passado. Ideal que não deixará de orientar, desde o lugar das fantasias inconscientes, os projetos de felicidade conjugal das crianças e adolescentes de hoje. Ideal que se não for superado, pode funcionar como impedimento à legitimação da experiência viva dessas famílias misturadas, engraçadas, esquisitas, improvisadas e mantidas com afeto, esperança e desilusão, na medida do possível.

A partir destas inúmeras e complexas transformações, as alterações no âmbito das composições familiares vão ocorrendo no decorrer do final do último século. A realidade das famílias impõe uma nova posição do Estado, no que se refere à concepção de família (Constituição Federal de 1988).[159]

Grande parte dos litígios com os quais o assistente social se depara no âmbito da Vara da Família e Sucessões é circunscrito em torno das pensões alimentícias, da guarda dos filhos, que muitas vezes, após realizadas as mediações necessárias e a ultrapassagem da expressão fenomênica, torna possível compreender que a real motivação está alinhada ao pagamento ou não da pensão alimentícia, do recebimento ou não da pensão alimentícia. Os filhos e os bens num casamento são regidos pelo mesmo tipo de contrato e são motivos de litígio tanto quanto o carro, o apartamento, o valor da pensão, etc. E, não raro, são instrumentalizados como munição para punir e torturar o outro, normalmente o não guardião.

No cotidiano das relações familiares litígiosas é possível apreender certa dificuldade dos genitores na realização de seus papéis familiares no que se refere à parentalidade, tal fato é marcante em organizações familiares que estão submetidas a empregos incertos, informais, prejudicando a realização das prerrogativas e deveres da parentalidade. São inúmeros os casos, em que é preciso envolver a rede de parentesco como um todo para viabilizar a existência da família.

A violação de direitos dos filhos, dentre as quais se destaca a alienação parental, nas situações em que se vivencia o divórcio, ou seja, o rompimento de uma relação conjugal significa, muitas vezes, o resultado da frustração do ideal de casamento, do ideal de uma vida conjugal. Frequentemente nas Varas da Família e Sucessões, o momento em que se vivencia o término de um relacionamento é permeado por conflitos, frustrações, mágoas, angústias em relação ao futuro. Ainda que a separação de fato tenha ocorrido, que o divórcio esteja formalizado e a partilha dos bens realizada, emocionalmente o ex-casal continua, não raro, por anos, vivenciando uma ligação emocional bastante difícil e conflituosa. Com enfoque para divórcios litígiosos, os filhos são diretamente

159 A Constituição Federal de 1988 representou uma inovação na forma de se compreender uma constituição familiar, agora não necessariamente proveniente de um casamento formal, mas fruto de uma “união estável”, entre um homem e uma mulher, como entidade familiar protegida pelo Estado, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento (artigo 226, § 3º). A união entre um homem e uma mulher, legalizada ou não, com certa duração, enquadra-se nos moldes de um núcleo familiar, um agrupamento de pessoas unidas por laços de sangue, vínculos afetivos e comunhão de interesses. A Lei Maior também menciona a possibilidade de a família ser constituída por qualquer dos pais e seus descendentes (artigo 226, § 4º), reafirma a igualdade entre o homem e a mulher na sociedade conjugal (artigo 226, § 5º) e estabelece o tratamento igualitário dos filhos, sem qualquer designação discriminatória.

envolvidos com consciência ou não dos pais. Estes tendem frequentemente a envolver substancialmente os filhos e mesclar a fronteira entre a parentalidade e conjugalidade.

> O ex-casal continua vivenciando sentimentos de raiva, traição, desilusão com o casamento, e uma vontade consciente, ou não, de se vingar do outro pelo sofrimento causado. Os filhos, por vezes, são envolvidos no conflito como uma forma de atingir o ex-companheiro, o que acaba contribuindo para a manutenção do litígio (SOUSA, 2010, p.21).

Conjugalidade e parentalidade conformam o contexto familiar em que a criança e ou adolescente estão inseridos. A descontinuidade da conjugalidade, na continuidade da parentalidade, impõe inúmeros desafios para os genitores, mas sobretudo, para os filhos fruto do relacionamento que findou. A parentalidade ganha contornos diferenciados e perspectivas plurais, principalmente, quando novos relacionamentos conjugais se formam, após a separação dos genitores. A não aceitação de que o outro possa refazer conjugalmente a vida, após o divórcio, e encontrar prazer e felicidade nesta nova relação torna ainda mais doloroso e cruel o processo de apreensão do rompimento e da necessidade de compreender que, um novo ciclo de vida se inicia.

Neste sentido, em divórcios litigiosos onde se realiza a alienação parental, os filhos tornam-se objeto de disputa, de posse, instrumentalizam os desejos, anseios e angústias dos genitores. Pensões alimentícias, litígios por imóveis, e toda a partilha dos bens adquiridos durante os anos de relacionamento, são objeto de contenda, em extensão a prole. Os filhos deixam de ser percebidos em sua condição humana.

Assim, deixam de ser depositários das expectativas parentais para se tornarem objeto utilizado por um dos genitores para ferir o outro. Normalmente, o não guardião, aquele que rompeu e, portanto, terá de assumir o ônus por este rompimento por ter a ousadia de enveredar em busca de um novo projeto de vida, como resultado, sua imagem será deturpada pelo ex-companheiro (a) em relação aos filhos.

Vale ressaltar que todos os “papéis” dos agentes familiares são substituíveis – por isso é que os chamamos de papéis (a circulação de crianças entre famílias pobres comprova tal fato). Assim:

> O que é insubstituível é um olhar de adulto sobre a criança, a um só tempo amoroso e responsável, desejante de que esta criança exista e seja feliz na medida do possível – *mas não a qualquer preço.* Insubstituível é o desejo do adulto que confere um lugar a este pequeno ser, *concomitante com a responsabilidade que impõe os limites deste lugar.* Isto é que é necessário para que a família contemporânea, com todos os seus tentáculos esquisitos, possa transmitir parâmetros éticos para as novas gerações (KEHL, 2003, grifo nosso).

O melhor interesse da criança não pode ser confundido com o melhor interesse do genitor e/ou dos genitores.

A busca por soluções no âmbito do judiciário se dá, em grande medida, devido a face imediata e aparente de que o Direito paira acima do interesse de classes, dotado de neutralidade para fazer valer a justiça, quando na verdade legítima, os interesses da classe burguesa. O real significado do Direito na sociedade burguesa é "o que o Poder Judiciário resolve "de forma definitiva" não são os problemas das pessoas ou da sociedade em geral, mas problemas e questões jurídicas, o que é muito diferente" (BORGIANNI, 2013, p.434). Daí, a dicotomia entre a realidade processual e a realidade social concreta que se apresenta. A distância entre o fazer do Direito e as transformações sociais em curso no trâmite de um processo.

Neste sentido, entende-se a alienação parental como um produto sócio-histórico e cultural de uma dada forma societal e de um modo de ser social. Ou seja, um fenômeno que resulta da reprodução das relações sociais englobando a reprodução material e espiritual, isto é, "formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção" (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p.72).

Se a alienação parental é atravessada pela universalidade da sociedade capitalista, a particularidade apreendida na intervenção social do(a) assistente social centra-se, principalmente, nas orientações realizadas durante o estudo social, assim como a promoção de uma aproximação entre pai/mãe e filho (a), mediando o cerceamento do guardião (a). O que denota uma perspectiva crítica analítica no sentido de apreender que se faz necessária uma intervenção imediata, tendo em vista a idade da criança e o alto grau de litígio envolvido. Mas, sobretudo, compreender que "o universo jurídico tende a ser mais eficaz e célere quando se trata de defender o direito constitucional à propriedade privada e não apresenta a mesma celeridade e assertividade no que diz respeito ao direito à dignidade [...]" (BORGIANNI, 2013) e tantos outros direitos que se referem à pessoa humana.

Sabendo da morosidade do judiciário, na resolução e na determinação judicial, o (a) assistente social utiliza-se do saber profissional para realizar uma intervenção pautada no melhor interesse da criança. As orientações realizadas são objetivamente articuladas para possibilitar a realização de visitas entre genitor (a) e filho (a). Para isso, é preciso compreender a totalidade da relação estabelecida entre os envolvidos, compreender a trajetória histórica e peculiar de cada um dos genitores, os trâmites que abarcam o início, o percurso e o término do relacionamento, as implicações sociais.

São inúmeros os impactos da alienação parental no desenvolvimento da criança, assim como uma violação de seu direito no sentido de convivência com o genitor (a) alienado (a) e sua família. A liberdade de escolha da criança, em relação aos valores e crenças transmitidos pelos genitores, encontra-se cerceada. Sua sociabilidade se realiza apenas pela perspectiva do genitor (a) alienador (a) e seus valores são apreendidos e transmitidos exclusivamente.

Numa perspectiva de devir, é preciso compreender que a sociabilidade se desenvolve, em primeira, instância na família na formação da criança, pois a família tem um papel formador. É nesse espaço que as crianças são preparadas para

suas responsabilidades em relação ao convívio social destacando-se as duas funções da família: a social e a ideológica, no sentido de que os comportamentos vivenciados no cotidiano familiar são reproduzidos na sociedade e a educação dispensada à criança, no presente, forjará as bases éticas do adulto que esta criança será no futuro.

Neste contexto, a intervenção do assistente social centra-se, principalmente nas orientações sociais realizadas, promovendo uma reconstrução da relação co-parental sustentada na complementaridade tão necessária ao pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes envolvidos em situação de litígio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 1977.

BORGIANNI, Elisabete. Para entender o Serviço Social na área sociojurídica. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano XXII, nº 115, p.407-442, jul/set. 2013. ISSN-0101-6628.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente . **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Código de Processo Civil. **Lei 5.869 de 11 de janeiro de 1973**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5869.htm> Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. **Lei Nº 12.318, de 26 de Agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm> Acesso em: 25. Jun. 2015.

FÁVERO, Eunice Teresinha. O Estudo Social – fundamentos e particularidades de sua construção na Área Judiciária. In: CFESS, Conselho Federal de Serviço Social, (Org.). **O Estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos: contribuição ao debate no judiciário, no penitenciário e na previdência social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Claudia. Orphanages, foundlings and foster mothers: the system of child circulation in a Brazilian squatter settlement. **Anthropological Quartely**, v.59, n.1, p.15-27, 1986.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Rita de Cássia Santos; BRAGA, Cenira Duarte. BARROS, Nívia Valença. Famílias e Serviço Social: algumas questões para o debate. In: **Família & família: práticas sociais e conversações contemporâneas**. Marco José de Oliveira Duarte. Mônica Maria Torres de Alencar (Orgs.) 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p.15-38.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Mioto (Org.); Sueli Ferreira Deslandes. 30 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2011. p.79-108.
IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 21 ed. São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2007.

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular**. (2003). Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf> Acesso em: 23 fev. 2015.

LUCKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Dauer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. 2v.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Introdução à contribuição para a crítica da economia política**, 1859. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm> Acesso em: 27 ago 2014.

PACHUKANIS, E.B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. Tradução: Silvio Donisete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

SÃO PAULO. PODER JUDICIÁRIO. Tribunal de Justiça de São Paulo. Secretaria de planejamento de Recursos Humanos SPRH. **Caderno dos Grupos de Estudos Serviço Social e Psicologia Judiciários**. Número 10. São Paulo, 2013.
SARTI, Cynthia Andersen. **A Família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, Analicia Martins de. **Síndrome da alienação parental: um novo tema dos juízos de família**. São Paulo, Cortez, 2010.

VIANNA, L. W. *et al*. (Orgs.). **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de janeiro: Revan, 1999.

OUTROS LUGARES (PARA) INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS PROJETOS MIRINS DAS ESCOLAS DE SAMBA

Fabiana Duarte
Universidade Federal de Santa Catarina
fduarte17@yahoo.com.br

> Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. (Manuel de Barros)

Este texto, que faz parte da pesquisa[160] de doutorado em educação em andamento, visa compor algumas considerações para pensar a infância por outros lugares, em contextos informais de educação, e aqui tomando os espaços das escolas de samba nessa composição a partir dos projetos mirins vinculados às mesmas. Assim, buscamos entender o lugar da criança por outras vias de institucionalização da infância a partir da compreensão do lugar que elas ocupam no contexto das escolas de samba do município de Florianópolis, entendendo de que forma se dá a "entrada" das crianças nesse contexto específico. Para tanto, perspectivamos atribuir ainda, uma reflexão sobre a etnografia como metodologia que permite a construção de saberes locais com e sobre as crianças, compreendendo a importância dessa "metodologia" na construção das pesquisas com crianças, onde privilegiamos concebe-las como atores sociais que detêm conhecimentos em torno dos seus contextos de vida.

OUTROS LUGARES (PARA) INFÂNCIA

A produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialeticamente relacionada com as significações, representações e discursos produzidos culturalmente. Assim, os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas, não podendo serem vistos como definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável. As crianças sempre existiram em todas as sociedades, mas as formas de ser e viver sua infância não foram e não são iguais. Ou seja, as crianças não são iguais e vivem diferentemente as suas infâncias em condições sociais concretas, apesar da insistente homogeneização configurada pelo projeto da Modernidade, que procura racionalizar sua definição de forma universal.

Parafraseando Cavert "as crianças são importantes e sem importância". Por-

160 Agência financiadora: Programa Uniedu Pós-graduação

tanto, considerar as crianças como atores sociais, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas infantis (SARMENTO, 1997). As culturas infantis não nascem num "[...] universo simbólico exclusivo da infância", portanto, não podemos interpretá-las num "vazio social", fazendo-se necessário o reconhecimento do meio social no qual a criança está inserida (SARMENTO, 2004, p.22). Por esse olhar da Sociologia da Infância, torna-se imprescindível estudar as crianças a partir delas próprias, ou seja, como Sarmento (1997) aponta, "partir das crianças para os estudos das realidades de infância".

Atribuindo essas considerações com as da Antropologia da Criança, atribuímos a relevância em reconhecer a condição ativa das crianças na construção das relações que elas estabelecem e entendendo essa criança a partir dela própria, buscando assim, o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. Nessa perspectiva as crianças são reconhecidas, segundo Cohn (2005), como seres ativos na definição de sua própria condição. Cohn citando Margaret Mead assinala que "crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural" (COHN, 2005, p.26).

Neste ponto torna-se oportuna a reflexão tratada por Tassinari (2009) ao dialogar com Ivan Illich, onde a autora propõe um redimensionamento da experiência escolar como definidora da infância geral partindo do pressuposto de que a noção hegemônica de infância produzida pelo sistema educativo enquanto instituição (criança/aluna) impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar esta infância. Isso nos leva a refletir sobre o lugar que as crianças vêm ocupando na sociedade e que noção de infância se está produzindo. Nesse sentido é que se considera que, para além da instituição educativa/escolar, existem outras possibilidades e formas de viver a infância, outras instituições, ou seja, outros lugares que elas ocupam e participam socialmente e os quais também são definidores de uma infância contextualizada. Ou seja, a indicação de Tassinari (2009) nos leva a refletir sobre os contextos chamados pela a autora de "não escolarizados", indicando que a autonomia das crianças não depende exclusivamente das instituições educativas/escolares, sendo que isso não signifique, de forma alguma, um não reconhecimento do papel e da importância dessa instituição, contudo parte-se do pressuposto que este não seria o único modelo a gestar a vida das crianças.

É nesse sentido que se considera aqui esses "outros lugares (para) infância", no intuito de indicar outros espaços e tempos que as crianças também circulam e habitam e que também produzem sentidos em suas vidas. Lugares estes que elas participam e agem socialmente, produzem cultura, pois, entende-se que a partir dos diversos contextos de vida próprios das crianças é que teremos maior possibilidades de "capturar" nas pesquisas os seus pontos de vistas e seus modos de vivenciar o mundo e se relacionar com a sociedade, contribuindo, dessa forma, para a delimitação do campo dos Estudos da Infância.

A partir dessa breve reflexão, reafirma-se que considerar “outros lugares (para) infância” a fim de conhecer as crianças em suas singularidades, torna-se imprescindível para construir um paradigma multidisciplinar para pensar as infâncias, considerando, as crianças como produtoras de cultura e portadoras de agência nos espaços que ocupam e circulam. Nesse sentido, pondera-se como oportuno cada vez mais descolonizar nosso conhecimento, deslocando nosso olhar e atenção, como propõe Boaventura de Souza Santos (1995), para o “Sul”, quando se refere à necessidade da ciência de orientar-se nessa direção, explicitando que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”, implicando conhecer as experiências que não foram legitimadas, aquelas experiências desvalorizadas socialmente, significando nesse sentido uma ampliação da visão de mundo. Assim, cada vez mais torna-se emergente o reconhecimento de outras culturas, outros modos de vivenciar a infância, outros lugares que também constituem as crianças e formam lugares da infância. Sem desconsiderar os já conhecidos por nós, no entanto, compondo esse conjunto, para um entendimento das marcas sociais, culturais e étnicas que trazem as crianças.

> Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhança comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que “são quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra. (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 14)

Tendo, portanto, em nossa sociedade diferentes formas e lugares de vivenciar a infância, é que se justifica a importância de conhecer mais sobre os lugares que as crianças ocupam, fazendo-se referência aqui sobre participação delas no contexto das escolas de samba, a partir dos projetos mirins[161]. Considerando este, um lugar com uma marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades especificas, onde as crianças fazem parte, temos assim a possibilidade de olhar para as crianças a partir de suas culturas e práticas sociais em contextos de vida próprios e de evidenciar outras formas institucionais em que elas estão inseridas na nossa sociedade.

A ETNOGRAFIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS

Este trabalho que convida a pensar a infância por outros lugares, em contextos informais de educação, por outras formas institucionais, perspectiva também atribuir uma reflexão sobre a etnografia como metodologia que permite a construção de saberes locais com e sobre as crianças.

Como pesquisar e conhecer as crianças e suas infâncias a partir delas e em

161 Este é um recorte da pesquisa de doutorado em educação em andamento, onde foram obtidos os dados de campo sobre a participação das crianças nos projetos mirins de escolas de samba para pensar sobre o lugar das crianças nesse contexto.

seus contextos próprios de vida, e como “traduzir” essa complexidade para a pesquisa? Para essa problematização tomamos os estudos antropológicos como base, considerando que eles podem contribuir de forma significativa nas pesquisas com crianças fornecendo uma reflexão em torno das “técnicas” de pesquisa, em especial a partir da *experiência etnográfica* como profícua nas investigações que visam a compreensão do outro, a aqui das crianças.

Na pesquisa com crianças Pia Christenser e Allison James (2005) sugerem que, não se precisa exclusivamente de uma metodologia diferenciada daquelas já utilizadas pela antropologia, alertando para não distinguir as crianças nas pesquisas e, portanto para que o pesquisador se coloque como interlocutor, por mais que as crianças façam uma distinção, isso se constituirá num desafio. As autoras nos fazem ainda refletir a não considerar que as crianças são “sujeitos” de pesquisa diferentes dos adultos, não as colocando numa posição de inferioridade de saberes, e assim deixando de utilizar determinados elementos e métodos de pesquisa por desconsiderar que elas possam utilizar estes por uma “suposta incapacidade”. Cohn nos faz lembrar que para evitar que imagens adultocêntricas enviesem nossas observações, torna-se necessário “lembrar desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado” (2009, p.45).

O grande desafio no que a autora reflete entorno de uma Antropologia da Criança e de uma metodologia que “capture” os modos de vidas das crianças, incide, segundo Cohn (2009), em: como apreender o ponto de vista do sujeito pesquisado sobre a realidade social? Se como considera Malinowski (1978), que a antropologia deve reconstituir os processos sociais a partir do ponto de vista do “nativo”, seja ele quem for, o que se deve fazer quando o “nativo” não é um “outro” adulto, mas uma criança? Para tanto teríamos que levar em conta como as crianças pensam a si mesmas e não somente com os adultos de uma determinada sociedade pensam elas. Nessa direção, corrobora-se com Clarice Cohn (2009) quando aponta que “a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa”, mas sabe e tem muito a nos dizer, a nos indicar nas pesquisas.

Dentro dessa breve sistematização assume-se aqui a etnografia não apenas por um caráter metodológico, mas também, epistemológico, onde os sujeitos da pesquisa delimitam e são fundamentais para este processo. Assume-se nessa perspectiva uma suposta “neutralidade”, se deslocando do nosso próprio lugar para entender a lógica dos sujeitos a serem pesquisados. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica terá como definidora a observação participante e o contato direto com os sujeitos, o que pressupõe entrar nas práticas das pessoas e do lugar pesquisado.

A contribuição da etnografia enquanto metodologia na pesquisa com crianças se dá justamente no sentido de ela nos permite ver “o como as pessoas fazem o que fazem” (MALINOWISKI, 1978) em cada grupo, em cada sociedade, ou seja, entender o “ethos” estabelecido/criado por ou em cada lugar pelas pessoas que ali estão através de uma interiorização na vida e práticas destas, participando da dinâmica local no tempo em que ocorre.

O deslocamento do nosso conhecimento e de pontos de vistas pré-determi-

nados são essenciais para o processo etnográfico, pois entrar em contato com o outro para apreender seus modos de vida próprios requer que nos desvinculemos dos pré-conceitos que temos construídos socialmente e historicamente, e ainda ter em mente qual o lugar de sujeito (eu) que ocupamos na relação com o campo e com o outro, o sujeito pesquisado. Ou seja, a "posição" de quem pesquisa precisa ser colocada em questão no processo da etnografia, pois ocupamos aqui um lugar que não é só territorial, mas, que também é epistemológico, onde trazemos conosco nossas construções objetivas e subjetivas de vida, bem como nossas concepções de mundo.

Na pesquisa com crianças pensar na posição do sujeito implica ainda em pensar que ela é marcada por uma relação intergeracional, onde será sempre "eu", o adulto, que escreverá sobre o "outro" criança. E nessa relação nunca alcançaremos esse outro em sua totalidade, sendo necessário considerar os limites e possibilidades que nos está posto e de que forma trataremos esses aspectos em campo e na escrita etnográfica, buscando assim, um reconhecimento dos sujeitos da pesquisa e posições de alteridade nesse processo. Dessa forma,

> o método etnográfico, sendo um modo particular de estudar empiricamente alguma noção de alteridade, e constituindo-se, ele próprio, na relação de alteridade entre pesquisadores e pesquisados, ao ser reenviado às crianças, visa cumprir o princípio da sua adequabilidade uma vez que o anima a "tentativa de entender, de alguma forma, como "entendemos entendimentos" diferentes do nosso" (Geertz, 2000: 12)". (FERREIRA E LIMA, 2015, p.4)

Portanto, nessa relação do adulto que pesquisa a criança nosso esforço deve se dá no sentido de compreender suas formas comunicativas, o que dizem, de que forma se relacionam, entendendo e atribuindo seus pontos de vista como contribuições no processo etnográfico de pesquisa. Ou seja,

> Creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. Ou seja, 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 interacções no contexto dos seus universos específicos. (FERREIRA, 2010, p. 157)

É dentro dessa conceituação metodológica, mas também epistemológica, que este estudo sobre as crianças do carnaval se situa, onde objetivamos por meio

da etnografia entender os lugares que as crianças ocupam nesse contexto. Buscamos a partir da imersão em campo, dos encontros e aproximação com os sujeitos (adultos e crianças) desse lugar um entendimento das formas participativas das crianças nas escolas de samba de Florianópolis. Chegamos, dessa forma, aos casos dos "projetos mirins", onde mantivemos uma aproximação e encontros com os sujeitos da pesquisa, se interiorizando e participando da dinâmica e práticas desse lugar (no tempo que ele ocorre) a fim de compreender o "ethos" estabelecido/criado por esse grupo nesse lugar que também é (para) das crianças. Entendendo, a partir das considerações de Gerber (2015) que é no campo que emergem as afetações que condicionam nossas experiências, sejam elas positivas ou negativas. Sendo assim, a etnografia só será possível numa afinação com esse campo sendo construída e constituída por esse lugar, tendo a observação a ver com a inscrição do pesquisador nesse contexto, ou seja, uma proximidade que além de física precisa ser social. E foi por essas vias que procuramos a aproximação com o campo escolhido, concebendo ainda que, na etnografia é o campo que "determina" os vetores da pesquisa, e a partir dele é que fomos compondo e delimitando as questões que foram aparecendo no processo da investigação.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE SAMBA: O CASO DOS "PROJETOS MIRINS"

Num primeiro encontro com o campo, a fim de situar o lugar de participação das crianças no contexto das Escolas de Samba, foi realizada inicialmente uma aproximação através dos ensaios[162] e atividades das escolas de samba do município de Florianópolis[163], com o objetivo de observar a partir da circulação das crianças, de que forma elas participam desse/nesse movimento. A imersão no contexto que aconteceu entre o segundo semestre de 2016 e o carnaval de 2017[164] foi revelando uma participação intensa das crianças ao mesmo tempo em que foi possibilitando situar e localizar os lugares e formas de participação das crianças nesse contexto.

A partir de uma imersão etnográfica no carnaval de Florianópolis, o que se deu por um intenso acompanhamento e participação desse movimento, foi possível observar que a entrada das crianças nas escolas de samba ocorre por duas esferas: uma que chamaremos de "formal" e outra de "informal".

A inserção que tratamos de "informal" vai acontecer no acompanhamento e participação das crianças com suas famílias nos ensaios e atividades das escolas. Nessa forma de inserção as crianças não assumem uma "função" propriamente dita, mas, estão ali, mesmo que indiretamente, participam e compõem esse lugar. O que de alguma forma se dá por um primeiro contato delas nesse

162 Ensaios realizados pelas escolas, onde todos os setores (bateria, passistas, casal de mestre sala e porta bandeira, equipe musical, etc) participam com o objetivo de preparação para o carnaval.
163 Atualmente conta com seis escolas de samba no grupo especial, grupo o qual foi feita a observação no momento da pesquisa.
164 Cabe ressaltar que o tempo da pesquisa aqui recai sobre uma temporalidade que é própria desse campo, que é o carnaval.

espaço, mais tarde pode ocasionar numa participação no âmbito mais "formal" ou no cumprimento de funções, conforme verificamos nas falas de pessoas mais velhas com relação a sua entrada na escola de samba.

A inserção "formal" se dá, em especial, por meio dos chamados "projetos mirins" vinculados às escolas e destinados às crianças, visualizando uma "formação" delas em torno das atividades e setores existentes nas escolas de samba[165].

Com relação aos modos de participação das crianças, Ribeiro (2009) aponta que, desde a fundação das escolas de samba as crianças participam das atividades das escolas ativamente junto com suas famílias. Sendo que elas também têm, a décadas, espaços próprios dentro das escolas de samba como a ala das crianças, e hoje mais recente as escolinhas ou projetos como as de casal de mestre sala e porta bandeira, de bateria e passistas mirins, o que conforme apresenta Ribeiro (2009) em sua pesquisa, trazem uma perspectiva de profissionalização e renovação das pessoas nas próprias Escolas de Samba.

Mesmo que as Escolas de Samba em sua constituição inicial não tenham sido pensadas em um espaço para as crianças, por meio de fontes históricas sobre o carnaval e do levantamento de bibliografias[166] percebemos que estas sempre estiveram inseridas de alguma forma, e hoje é possível observar, inclusive pelo cruzamento das observações feitas em campo, que as crianças vêm participando cada vez mais ativamente, e este espaço vem cada vez mais se configurando e se ajustando, de alguma forma, enquanto um lugar também pensado para elas. Esses "lugares" pensados para as crianças constituem-se então, no que estamos denominando de uma "inserção formal" nas escolas de samba, e que vai ocorrer em especial através dos "projetos mirins". Essa forma de entrada das crianças vai se dá, portanto, por um meio dito "formal", tendo em vista que as famílias precisam inscrever as crianças para que estas participem de algum projeto ligado à escola, autorizando dessa forma a participação delas.

Dessa forma, essa participação da criança se constitui em um outro processo de institucionalização das crianças, porém, observamos que aqui, essa possível institucionalização, ocorre por relações diferenciadas daquelas que normalmente encontramos em outros modelos de instituições que em muito se compõem em lugares sociais de relações de poder.

> No que tange ao papel das instituições, muitas são as formas de governo da infância hoje, e o que parece ganhar especificidade, quando se trata dessa relação, é a centralidade do cuidado da infância pelo adulto. Este parece ser o argumento evocado através das práticas institucionais onde o governo da infância é pautado por uma cultura que assume o cuidado pelo adulto, reduzindo as possibilidades de agenciamento e de poder por parte das crianças (LIMA, 2011). (LIMA E NAZARIO, 2015, p.759)

Embora as crianças nas Escolas de Samba tenham uma participação também por vias ditas "formais" isso não se constitui necessariamente em relações de poder sobre elas no âmbito da prática das ações, promovendo uma outra

165 Por exemplo, os projetos de passistas mirins, de casais de mestre sala e porta bandeira mirim, bateria mirim.
166 Levantamento feito a partir das bases de dados da BDTD e da Capes, em agosto de 2016.

institucionalização que não perpassa pelas vias de um "governo" propriamente dito exercido sobre a infância, onde seguindo as considerações de Lima e Nazário (2015, p.759), "pode aqui ser entendido a partir da definição foucaultiana, como um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos sujeitos".

Ou seja, nas observações junto aos "projetos mirins"[167] percebemos uma outra lógica que vai compondo esse lugar, pautada numa participação/relação mais linear entre adultos e crianças, onde os sujeitos assumem papeis não hierarquizados nessa relação social e intergeracional. Nesse sentido, percebe-se um compartilhamento dos "saberes" entre esses sujeitos (adultos e crianças), onde essa partilha não vai se dando somente pela oralidade, mas, em muito pelo corpo e pelas ações de uns com os outros, ou seja, pelas relações. Entendendo ainda que, essa relação não acontece somente do mais velho para o mais novo, e sim, do mais experiente para o menos experiente, o que não prevê aqui uma relação hierárquica de faixa etária nessa composição, mas sim uma relação de conhecimentos, e que muitas vezes ocorre entre uma criança e outra, ou mesmo de uma criança para com um adulto. Segundo Ribeiro (2009), que investigou alguns aspectos de escolas de samba mirins do Rio de Janeiro, "nos projetos desenvolvidos dentro das escolas de samba mirins, uma das questões que mais nos chama atenção é a ênfase na tradição, ao passado e à história baseados na cultura oral e na transmissão do conhecimento de geração a geração, ou seja, pela socialização" (RIBEIRO, 2009, p.134).

Portanto, verificamos que há nesse processo uma participação integrada ao movimento comunitário da escola de samba por parte das crianças, a qual se deriva também de uma participação que vai ao encontro da manutenção de uma tradição e uma cultura. As práticas sociais recorrentes no movimento desse contexto vão, portanto, em prol dessa tradição, elemento esse que recai sobre as crianças numa forma de aprendizagem de uma cultura própria desse local, a qual precisa ser repassada entre as gerações. Hall (2014) citando Giddens destaca que "nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. Nas Escolas de Samba desde pequenas as crianças são inseridas nessas experiências e apresentadas para esses "símbolos", como para "rituais" próprios desse lugar, o que nos sugere que há nesse contexto aprendizagens de ordem social e cultural e que potencializam alguns processos educativos.

Tramonte (1995), ao estudar a constituição das escolas de samba de Florianópolis, indica que estas instituições dinamizam processos educativos de caráter social, político, cultural, artístico e étnico, possibilitando o desenvolvimento e a visibilidade social de pessoas, e entre estas, incluímos aqui as crianças. Assim, a referida autora nos dá indícios apontando as escolas de samba como uma importante organização social popular brasileira por sua importância cultural e educativa, onde se mantem uma possível práxis educativa. Nessa direção, concebemos a partir da imersão nos projetos mirins, que este espaço é ocupado

167 Destacamos aqui as observações feitas no" projeto de mestre sala e porta bandeira mirim" e do "projeto de passistas mirins" da Escola de Samba Embaixada Copa Lord.

também por uma infância demarcada por um contexto social, cultural e étnico específico, e o qual irá ser também definidor nos processos de socialização e construções identitárias destas crianças vinculado a uma educação localizada por esse espaço.

Portanto, nesse contexto há uma aprendizagem, que é social e que perpassa por uma cultura própria desses sujeitos e desse lugar. A diferença, contudo, dessa aprendizagem, encontra-se na "forma", ou seja, em grande medida ela se dá por um compartilhamento dos saberes e em particular pela vivência "participatória" das crianças nas atividades das escolas de samba numa relação intergeracional, e aqui que os projetos mirins ganham uma visibilidade como meio de inserção e de aprendizagens nesse/desse lugar, sendo uma forma de entrada que visa também uma participação mais efetiva, ou seja, a criança assumira uma "função", ou um "papel" posteriormente dentro da escola, evidenciando ainda mais a as relações desse lugar mediado por elementos resultantes "de um processo de aprendizagem vivo e dinâmico, que transmite de geração a geração, reorganizados e redefinidos constantemente conforme a dinâmica social" (TRAMONTE, 1995, p.213).

ENREDOS FINAIS...

A participação das crianças no contexto das escolas de samba apresenta aspectos que vão ao encontro de uma educação nesse meio social e que segue um viés cultural, de uma "educação como cultura" como bem nos indica Brandão (1985, p.140) quando diz da necessidade de lidarmos com "o conhecimento e com a pessoa real de crianças e adolescentes, compreendidos na totalidade significativa de suas vidas e identidades, *nas* e *através* das relações que mantêm com diferentes dimensões e campos de cultura que habitam".

Percebemos que o lugar que as crianças ocupam nesse contexto define-se pelo modo em que vivem e partilham um "ethos" comunitário, onde, na experiência com/do carnaval, participam ativamente nas atividades, seja de forma direta com cumprimento de funções especificas, por uma entrada que chamamos de inserção "formal" por meio de espaços criados atualmente para as crianças, no caso que tratamos aqui dos "projetos mirins". Ou esta entrada pode ainda ocorrer indiretamente pelo fato das crianças acompanharem seus familiares, por uma então "inserção informal". A partir dessas formas de entradas, o espaço da escola de samba aparece como um produtor de culturas locais e de aprendizagens sociais na vida das crianças, demarcando uma outra forma de institucionalização da infância por um lugar que também define uma infância no qual as crianças participam efetivamente produzindo significados e compondo suas vidas, definindo assim, outros lugares (para) infância.

Para finalizar recorremos novamente às considerações de Brandão (1985) ao sinalizar, ainda lá atrás da necessidade ao que estamos propondo ainda nos dias atuais, que é conhecer as crianças em si próprias, ou seja, trata-las em

“situação”. Ele nos sugere que conheçamos não apenas o “mundo cultural das crianças”, mas “a vida da criança em seu mundo de cultura”, e assim, “examinar no campo as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho” (BRANDÃO, 1985, p.138). Assim, este estudo, ainda em andamento, possibilita justamente isso, “conhecer as crianças em situação”, repensando sobre outros “modos” de educação e sobre os múltiplos lugares de participação das crianças na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Editora Brasiliense: SP, 1985.

CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COHN. Clarice. **Antropologia da Criança**, São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

COLAÇO, Thais Luzia. **O carnaval no Desterro: século XIX**. Universidade Federal de Santa Catarina. 1988.

FERREIRA, M. “- 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 e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, Manuela e LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes**, 2015. (no prelo)

GERBER, Rose Mary. **Mulheres e o mar: pescadoras embarcadas no litoral de Santa Catarina, sul do Brasil**. Florianópolis: editora da UFSC, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância (s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LIMA, Patrícia de Moraes e NAZARIO, Roseli. Pequenas flores vermelhas: narrativas fílmicas e o que podemos pensar sobre a institucionalização da infância? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.3, p.749-770, set./dez. 2015.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIRES, Flavia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, n.17, São Paulo, 2008.

RIBEIRO. Ana Paula Pereira da Gama Alves. **Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em escolas de samba mirins**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASSINARI, Antonella (2009). **"Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**", comunicação apresentada no 33º Encontro da ANPOCS, 2009, disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229

SANTOS**,** Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Edições Asa, Lisboa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

TRAMONTE, Cristiana de Azevedo. **A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis: A Construção da Hegemonia Cultural através da organização do Carnaval**. Universidade Federal de Santa Catarina. 1995.

VOZES QUE DENUNCIAM A REALIDADE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS EM CIDADES DO ESTADO BAHIA

Jerusa da Silva Gonçalves Almeida
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
jerusa999@hotmail.com

Este artigo nasce da pesquisa sobre o processo de encaminhamento e acolhimento de crianças e adolescentes no estado da Bahia, cujo objetivo foi conhecer o processo de encaminhamento e acolhimento de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, em comparação com a política de assistência e proteção de crianças e adolescentes do início do século passado. A delimitação temporal considerou dois momentos fundamentais: a instituição do primeiro Código de Menores no Brasil, em 1927, e a jornada do Estatuto da Criança e do Adolescente, concebido em 1980 e promulgado em 1990.

A partir de autores como Carlos Arthur Moncorvo Filho (1927); Russell-Wood (1981); Kátia de Queirós Mattoso (1978; 1988; 1992); incluindo Rizzini e Rizzini (2004), em seus estudos sobre institucionalização de crianças no Brasil; além dos trabalhos realizados por Del Priori (1992), Abreu e Martinez (1997) sobre a história social da infância no Brasil; somado aos estudos de Vicente de Paula Faleiros (2005; 2011) e José Roberto Ruz Perez e Eric Ferdinando Passone (2010), é que se pretende refletir sobre o tema proposto para este artigo.

A população a que, majoritariamente, se reporta esta pesquisa são crianças baianas, que pertencem aos segmentos de baixa renda, discriminadas pela sua condição de pobreza, que vivem experiências de violação dos direitos fundamentais e que, quase sempre, terminam institucionalizadas.

O lócus da pesquisa foram as cidades de Salvador, Barreiras e Jequié.[168] Localizadas, respectivamente, nas mesorregiões da Região Metropolitana, Centro Sul Baiano e Extremo Oeste Baiano, essas cidades permitem traçar um perfil da realidade, nessas localidades, no tocante ao cumprimento dos princípios preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nestas cidades, foram realizadas entrevistas com conselheiros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e dirigentes/funcionários de Casas de Abrigamento Institucional.

DESTAQUES SOBRE AS PRÁTICAS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO BRASIL

Ao tratar do tema da proteção jurídica à infância, o médico higienista Carlos Artur Moncorvo Filho (1871-1944), faz referência a uma citação de Ataulfo Paiva, na qual o ilustre advogado considerava que o Brasil, se comparado a todas as

168 Este trabalho utiliza parte dos dados apresentados na minha tese de Doutorado em Educação, defendida na Universidade de Salamanca – Espanha.

nações que se esmeram na defesa contínua e profícua dos interesses sagrados da infância, poderia ser encarado como um país paralisado e estacionário. Em suas palavras: “A simples repressão, que constitui a ideia fundamental dos códigos, sempre confundiu a causa do menor, deixando-o ao desamparo do Direito e da Justiça” (MONCORVO FILHO, 1927, p. 72).

Ainda segundo o médico higienista, Moncorvo Filho (1927), não haveria qualquer possibilidade de solução para o problema da infância abandonada no Brasil, se a tolerância dos poderes políticos continuasse indiferente e impassível. Afinal, em seus dias, a realidade evidenciava absoluto descaso diante do problema.

> Quantas crianças temos nós encontrado, isoladas ou em maltas, seminuas, sórdidas, maltrapilhas... — acocoradas ou deitadas, durante o dia, no limitar das casas particulares?...a dormirem, á noite, nas escadarias dos edifícios públicos, ou nos canos destinados à rêde de esgotos das matérias fecaes, que o descuro administrativo deixa abandonados semanas, mezes e até annos á superfície do solo?[..] Quantas creanças temos nós encontrado a fumarem com desembaraço quê só o hábito confere? ...a beber em até ao abuso os alcools fortes que as falsificações da índustria produzem?[...] a servirem de guarda avançada aos vagabundos, as mendigos, aos larápios, aos desordeiros professos que infestam a nossa cidade, sem receios da policia,nem temores dos tribunaes (MONCORVO FILHO, 1927, p.130-131).

A situação da infância criminosamente abandonada ou da infância educada em colégios, sem o menor conforto, mediante métodos prejudiciais de ensino, era considerada como um dos mais graves problemas. Ainda na opinião de Moncorvo Filho (1917), não poderia haver nação capaz de conquistar o progresso, sem que antes fosse capaz de lutar pela convergência de todos os fatores, em favor da proteção e assistência à infância, como elevadíssimo expoente do progresso e da cultura de um povo. (MONCORVO FILHO, 1917).

Desde o Código Penal de 1890, foram necessários trinta anos para que fosse regulamentada uma legislação destinada aos menores, regularizando de maneira uniforme e legal os mecanismos de proteção e assistência à infância. Para Alvarez (1989), o Código de Menores, de 1927, foi “um acontecimento único, tanto na sua forma, como em sua articulação específica com o contexto histórico da Primeira República” (p. 165). Como um dispositivo de poder, justificava-se porque nele não eram centrais nem a questão do trabalho, nem a questão da educação, mas sim a questão da delinquência.

Leite (2009), ao escrever sobre a República e a nova ordem política, ressalta que no tocante à infância desamparada e pobre, continuavam vigorando as antigas concepções: acreditava-se que, pelo fato de ser pobre, a criança corria sérios riscos de se tornar perigosa e criminosa. “As propostas de ‘salvação’ continuavam sendo, na prática, sinônimo de reclusão” (p. 22).

Entre os princípios do primeiro Código de Menores do Brasil destacam-se: a instituição de um juízo privativo de menores, a regulamentação do trabalho de menores, a elevação da idade da responsabilidade penal, para 14 anos, a instituição de processo especial para os menores, a criação de um esboço de polícia

especial para menores; incluindo a proposta de criação de um corpo de assistentes sociais, designados delegados de assistência e proteção, com possibilidades de participação popular como comissários voluntários ou como membros do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores (BRASIL, 1927).

Além das instituições assistenciais de atendimento à população pobre, muitos outros projetos, cujo objetivo era o reconhecimento da particularidade infantil, também foram executados no estado da Bahia, mediante a criação de novas instituições assistenciais. Muitas crianças, pela sua própria condição de desamparadas, já estavam destinadas a uma vivência institucionalizada em regime de internato.

De acordo com o Decreto de nº 8.889/1934 (BAHIA, 1934), as obras de assistência na Bahia correspondiam a todas as obras de caridade, com destaque para o amparo à maternidade e à infância desvalida. Para os menores, moralmente abandonados, eram indicados as casas de preservação e os patronatos, visando à educação moral, cívica, física e profissional (Artigos 3º e 4º). O menor passou a ser visto e valorizado por sua força, que podia ser também aproveitada pelo trabalho, duplamente útil, para seu sustento e para sua moldagem social e moral. Crianças e adolescentes passaram a ser vistos como um problema que exigia o internamento imediato em instituições de correção; as mesmas instituições que o Código Penal de 1890 e o Código de Menores de 1927, vieram regulamentar.[169]

Ao ser instituído, no estado da Bahia, o Regulamento Geral do Serviço de Assistência à Infância e Tutelar da Juventude, pelo Decreto de nº 11.389/1939 (BAHIA, 1939), competiria ao Juiz de Menores à defesa, no mais a amplo sentido, da saúde moral e física da criança e da juventude, nos lares, nas escolas, colégios, ginásios, internatos ou externatos e na via pública; pondo em ação a sua autoridade disciplinar, quanto à perda ou suspensão do pátrio-poder, remoção e tutela. Segundo o mesmo Decreto, em seu Art. 38, o regime educativo nesses estabelecimentos teria semelhante objetivo, ou seja, formar ou corrigir a personalidade do menor, em seus aspectos moral, social e econômico. O propósito era “moldar o patriota e o homem sadio” e “habilitar o educando, pelo ensino profissional”.

ALGUMAS IDEIAS SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA BAHIA

A Bahia insere-se no contexto da elaboração de um sentimento moderno de infância, vista como um ser distinto do adulto e alvo prioritário de atenção especial. Ganha amplitude o movimento da proteção materno-infantil. Além das instituições de caráter religioso, o Estado e a sociedade estariam imbuídos da prática assistencial. Uma forte referência, no processo de encaminhamento e acolhimento de crianças, foi a Roda dos Expostos, mantida pela Santa Casa da Misericórdia da Bahia, e a criação do Asilo dos Expostos da Santa Casa, sinôni-

169 Para Rizzini (2004), o início do século XX foi um período fértil na idealização dos estabelecimentos destinados à recuperação dos menores, sendo a institucionalização encarada como uma forma de prevenção e tratamento.

mo de lugar de abandonados pela família, rejeitados, desvalidos ou enjeitados.[170]

De acordo com o texto do Relatório da Provedoria da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, no biênio de 1939 e 1940, o Asilo também deveria ser visto como lugar onde se deveria buscar os novos empregados para os serviços que se fizessem necessários à Santa Casa. Nas palavras do Provedor da Santa Casa de Misericórdia da Bahia: "Precisei de uma dactílografa para o Hospital, de uma auxiliar para a farmácia, de uma dactílografa para a Secretaria e lá não encontrei ninguém que estivesse em condições de servir" (SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DA BAHIA (SCMBA), Relatório da Provedoria, 1939 e 1940, p. 235). Segundo o texto do mesmo Relatório, o Asilo carecia de uma reorganização racional, tanto na criação, quanto na educação das crianças, com o desenvolvimento da educação profissional. Os principais motivos para o abandono eram a miséria, a ilegitimidade – mãe solteira impossibilitada de trabalhar – ou doença materna.

Segundo Vogel (2011), os anos de 1940 a 1943 marcam inúmeras ações do governo Vargas, voltados para a criança pobre e sua família. No ano de 1940, por exemplo, foi criada uma política de proteção materno-infantil, tendo como meta a preparação do futuro cidadão, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como 'capital humano' do país, através do preparo profissional e do respeito à hierarquia, através da educação da criança.

Vinte anos mais tarde, de acordo com as informações apresentadas no Relatório da Provedoria da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, de 1960, o Internato Nossa Senhora da Misericórdia, (não mais conhecido como *Asilo*) ainda ostenta proporcionar aos seus internos *um melhor preparo para as tarefas da vida.* Quase vinte anos mais tarde, o Internato Nossa Senhora da Misericórdia, segundo o Relatório da Provedoria, do ano de 1976, ainda prestava, às crianças internas, assistência médico-dentária e educacional – de formação elementar, física, musical, artesanal – e religiosa.

Com a aprovação do Código de Menores de 1979, novos rumos na política de assistência à infância no Brasil são delineados. Para Passetti (2010), "o Código de Menores de 1979, por sua vez, atualizou a Política Nacional do Bem-estar do Menor formalizando a concepção "biopsicossocial" do abandono e da infração e explicitou a estigmatização de crianças pobres como "menores" e delinquentes em potencial, através da noção de situação irregular" (p. 364). Alguns reflexos dessa mudança, em curso, já podiam ser observados na política de assistência do Internato Nossa Senhora da Misericórdia. Um ano antes da aprovação do novo Código de Menores, no Relatório da Provedoria da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, do ano de 1978, se recomenda enfaticamente a criação de um sistema de triagem das crianças internas, para que fossem admitidas apenas as que fossem reconhecidamente desprovidas de qualquer meio.

Com a Constituição Federal de 1988 e a adoção pelo Brasil da Declaração Universal dos Direitos da Criança, somado à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, ocorreram novas mudanças na política assistencial

170 Sobre o abandono de crianças na Bahia, Mattoso (1992) observa que o crescimento da cidade do Salvador foi proporcional ao aumento do número de enjeitados. A resposta para o aumento da população da cidade e suas taxas de crescimento encontrava-se no número elevado de filhos ilegítimos, nascidos em Salvador. .

da Santa Casa de Misericórdia da Bahia. No Relatório da Provedoria do biênio 1999-2000, apresentado pelo Provedor Álvaro Lemos Brito, é colocado em questão o modelo assistencial, oferecido no Internato N. S. da Misericórdia. As conclusões resumidas do Relatório, apresentado pela Mordoma Edith Fernandes da Cunha, são as seguintes:

> **Modelo Internato –** O modelo internato promove a segregação do interno da sua realidade sócio familiar, gerando graves problemas de conflitos, de ordem afetiva e de identidade. Considerando estes aspectos, o Estatuto da Criança e do Adolescente é extremamente restritivo, conforme podemos depreender do seu artigo 121 que define a internação como "*medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento".*
> **Custo por criança –** Verifica-se ser bem elevado o custo "per-capita", da ordem de R$500,00/ mês por criança, o que inviabiliza qualquer projeto de aumento do número de crianças, caso houvesse conveniência desse crescimento. (SCMBA, 1999-2000, p. 11).

Na Ata da oitava reunião da Mesa Administrativa da Santa Casa, correspondente aos anos de 2001-2003, a Mordoma Edith Cunha chama a atenção para a necessidade de uma "mudança de filosofia", na prática do acolhimento de crianças. Deste período, em diante, inicia-se um debate a favor da desativação do Internato N. S. da Misericórdia. Parecia haver um consenso sobre a necessidade de se definir um novo modelo de assistência à infância na Bahia.

Para Perez e Passone (2010), o período da redemocratização se caracterizou pela reforma administrativa do Estado, o que, de fato, implicou na institucionalização do controle social, com a criação de conselhos e espaços públicos de interlocução e cogestão política. De acordo com Passetti (2010), a Constituição de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência e pode-se pensar, então, no novo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8069/90. A municipalização tornou-se a mais importante diretriz, fundada com o objetivo de estimular a participação cidadã no trato com a coisa pública.

Ao contrário da ultrapassada visão repressiva, punitiva e assistencialista, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fundando numa concepção educativa, gerou estruturas colegiadas, com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e nos âmbitos estadual e municipal, os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e, dos fundos geridos por esses conselhos, a legislação descentralizou a política, em níveis estadual e municipal, e tornou possível uma articulação do Estado com a Sociedade. (FALEIROS, 2011).

Apesar da criação dos organismos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, o que se observa, segundo o "Relatório sobre a Situação dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil", do ano de 2004, é um descompasso entre o "país-legal" e o "país-real". Como evidência desse abismo, destaca-se o número reduzido de varas judiciais, especializadas

na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para Garcia (2005), especialista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), "se a situação das crianças e adolescentes se encontra inaceitável, é porque estão sendo criadas condições para a produção de crianças e adolescentes em situações inaceitáveis" (p. 163). Nas palavras de Claudio Augusto Vieira da Silva, então presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA: "Ainda permanece entre nós uma cultura de ações fragmentadas, centralizadas, sem o controle social que o Estatuto prevê em seus dispositivos." (IPEA, 2002, p. 21).

Para a presidente da Associação dos Conselheiros do Estado da Bahia, a discussão das políticas públicas para a infância e adolescência poderia começar pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. Mas, lamentavelmente, segundo a conselheira, parece não existir, no estado da Bahia, uma agenda central que priorize o tema da garantia dos direitos da criança e do adolescente. Para a conselheira, tudo se resume a uma grande burocracia, tornando lenta a política de proteção e assistência à infância e a adolescência na Bahia.

OS CONSELHOS TUTELARES E OS CONSELHOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM CIDADES DA BAHIA: REFLEXOS DE UMA REALIDADE MARCADA POR CONTRADIÇÕES.

Tendo em vista, que cabe à lei orçamentária municipal a disponibilização dos recursos necessários para o bom funcionamento dos Conselhos Tutelares, contraditoriamente, o que se observou nos Conselhos Tutelares localizados nas cidades de Salvador, Barreiras e Jequié, foi à existência de setores pouco estruturados.

Segundo o presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de Salvador,

> Nós temos muitas dificuldades de recursos humanos e de locação – nós temos um veículo, mas há o problema com o combustível racionado pela prefeitura. Nós temos um total de 45 litros por semana. Tivemos um corte significativo em recursos humanos; estamos sem telefonista, estamos apenas com uma pessoa para atender a todos os Conselhos; faltam pessoas para serviços gerais. Temos agora uma única assistente social. Só temos uma Secretária Executiva para muitas tarefas. Muitos dos Conselhos Tutelares não têm sequer um telefone; há carência de equipamentos. Hoje temos, na cidade de Salvador, um total de treze Conselhos Tutelares. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO MUNICÍPIO DE SALVADOR, 2010).

Já para o presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, da cidade de Jequié, a realidade do município é complexa e a comunidade que poderia ajudar, pouco sabe acerca dos objetivos e atribuições do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do papel do Conselho Tutelar. Segundo a entrevistada, já havia se passado mais de vinte anos,

deste a criação desses Conselhos, no município, e quase não se tinha registros organizados do trabalho realizado. Sem contar o ritmo intenso de trabalho, em troca de uma baixa remuneração oferecida aos conselheiros.

O maior desafio mencionado pelos conselheiros tutelares, das cidades visitadas, é a de poder manter uma "Rede de Proteção" que, de fato, funcione. Nas palavras do presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do município de Barreiras: "As dificuldades sempre vão existir! Muda-se prefeito, muda-se toda a equipe de trabalho. Cada um vem com o seu modelo"! (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS, 2010). Sobre esse mesmo assunto, destaca-se as palavras da presidente da Associação dos Conselhos Tutelares do Estado da Bahia:

> Agora mesmo fomos informados que um dos nossos Conselhos Tutelares, no interior da Bahia, está com as portas fechadas porque o prefeito não quer que o Conselho funcione. Acho que primeiro deveríamos discutir o tema da estruturação dos Conselhos Tutelares pra depois discutir o tema da garantia de direitos. (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS CONSELHOS TUTELARES DO ESTADO DA BAHIA, 2010).

Com relação às famílias vulnerabilizadas, muitos conselheiros defendem a ideia de que cabe ao Estado cumprir com o seu papel de melhor assisti-las, em suas necessidades básicas. Nas palavras do presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de Barreiras: "Não adianta dá o 'Bolsa Família' e não ter uma assistente social para visitar as famílias; para encaminhá-las para programas que, de fato, as ajudem a superar uma situação difícil ou a falta de autoestima". (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BARREIRAS, 2010).

Para o presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da capital baiana, ainda é preciso avançar para o fiel cumprimento dos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em suas palavras: "A lei diz que a criança é prioridade, mas não conseguimos cumpri-la. Se a lei fosse cumprida, nós não teríamos crianças vivendo nas ruas e nos abrigos". Acerca dos principais agentes violadores dos direitos da criança e do adolescente, na cidade de Salvador, o entrevistado aponta: a família, a sociedade e o Estado como os maiores responsáveis; sem deixar de mencionar como principais problemas: o abuso sexual de crianças; o uso de drogas e a exploração do trabalho infantil.

A maioria dos conselheiros entrevistados concorda que suas ações não são realizadas em rede; mas de forma dissociada, não havendo comunicação aberta entre os organismos de proteção. A falta de profissionais preparados para atuar nos Conselhos de Direitos e no Conselho Tutelar é considerada um dos maiores problemas para o seu bom funcionamento. Para Lopes (2000), em seu artigo: *Os Conselhos de Participação Popular. Validade Jurídica de suas decisões,* os Conselhos Tutelares só realizarão um papel democrático, se houver instâncias de articulação que sejam capazes de propor medidas universais e igualitárias, inclusivas das massas marginalizadas economicamente ou das minorias oprimidas social e culturalmente.

> As exigências para participar dos programas para adolescentes é outro problema – em que lugar se pode encontrar, na minha comunidade, um jovem de 16 ou 17 anos, com o segundo grau de escolaridade? Desde pequeno, eles trabalham e não gostam de ir à escola, porque quando chegam à escola, as pessoas da escola perguntam: "*Já veio?"* E quando um deles falta à escola, dizem: "*Graças a Deus que não veio"* (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS CONSELHEIROS TUTELARES DA BAHIA, 2010).

Apesar de todos as dificuldades, a presidente da Associação dos Conselheiros do estado da Bahia reconhece que os conselheiros são pessoas que conhecem bem a realidade das crianças, em sua localidade. "É gratificante ouvir uma mãe dizer: '*Meu filho sobreviveu por causa do Conselho'*. Essa força é extraordinária". Mas, em sua opinião, é urgente despertar na sociedade a responsabilidade de garantir os direitos da criança e do adolescente; sem deixar de lado a luta pelos direitos dos próprios conselheiros tutelares.

> Os CMDCAs deveriam lutar pelos direitos dos conselheiros. Mas esses Conselhos não estão funcionando, no estado da Bahia, como deveriam funcionar. Os Conselhos Municipais estão muito distantes dos Conselhos Tutelares. Os CTs são tratados como um órgão à parte; o que resulta no enfraquecimento desses Conselhos. Enquanto existir essa dicotomia entre Conselho Tutelar e CMDCA, as coisas não vão mudar; enquanto o Sistema de Garantia de Direitos não se integrar em rede, muito pouco vai funcionar. Antes, o Juiz resolvia tudo. Hoje, nós temos tanta gente envolvida e pouca coisa mudou. O nosso problema é de comprometimento político e de cumprimento da Lei. (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO ESTADO DA BAHIA, 2010).

Para o Coordenador do Conselho Tutelar do bairro de Itapuã, na cidade de Salvador, a principal dificuldade enfrentada, no dia-a-dia de muitos Conselhos, são realmente as péssimas condições de trabalho. São muitos os Conselhos Tutelares que não possuem sequer uma linha telefônica e combustível.

> Tem conselhos que não tem instalado o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência e isso inviabiliza o trabalho, porque é através dessa ferramenta que os Conselhos Tutelares permitem aos CMDCAs meios para formular suas políticas públicas. Fazer essas estatísticas sem o SIPIA é muito difícil. (COORDENADOR DO CONSELHO TUTELAR V – ITAPUÃ, SALVADOR, 2010).

O Conselho Tutelar do bairro de São Caetano, em Salvador, também aponta a falta de estrutura para o trabalho, como um grave problema; além da falta de pessoal qualificado. Nas palavras do conselheiro: "O material fornecido é pouco. Quando chega a metade do mês, já acabou todo o material de trabalho. Então o conselheiro tem que tirar do próprio bolso ou pedir ajuda a outros Conselhos Tutelares." (COORDENADOR DO CONSELHO TUTELAR DA BOCA DO RIO, no município de Salvador, 2010). Ainda nas palavras do presidente do Conselho Tutelar de Jequié: "Nosso entrave maior é a falta de compreensão do gestor

municipal, acerca do seu próprio papel. Afinal, ele deve ser o primeiro a priorizar a questão da criança e do adolescente". (PRESIDENTE DO CONSELHO TUTELAR NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ, 2010).

Quanto ao número de crianças atendidas pelos conselheiros, algumas das respostas apresentadas revelam a ausência de uma cultura de registro de dados: "Eu não tenho uma base real de quantas pessoas atendemos; mas sei que a demanda a cada dia aumenta." (COORDENADOR DO CONSELHO TUTELAR DA BOCA DO RIO, no município de Salvador, 2010). Assim como constatado em relação aos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares que participaram dessa pesquisa, também não foram encontrados, nos abrigos visitados, registros organizados, referentes ao número de entrada e saída de crianças e adolescentes abrigados e das causas que os conduziram às essas instituições.

O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS BAIANAS E OS DESENCANTOS DE UMA REALIDADE REVELADA

O acolhimento institucional está entre as medidas de proteção a crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade, determinadas pelo Conselho Tutelar. Segundo as normas estabelecidas pelo ECA, o acompanhamento da situação familiar deveria ser iniciado logo após o recolhimento. A norma é a de poder garantir a atenção individualizada aos meninos e meninas e investir na atenção à família.

O acolhimento institucional deveria ser compreendido como uma medida de caráter exclusivamente provisório e excepcional; empregado como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade. No entanto, o retorno da criança e/ou adolescente à sua família de origem foi visto, pelos dirigentes de abrigo, das cidades visitadas, como um dos principais problemas.: "Acho que as visitas às famílias poderiam ser mais frequentes. Eu tenho casos de meninos que foram acolhidos neste abrigo, nos primeiros anos de vida e que já completaram dezoito anos! Até hoje, ninguém veio visita-los!". Essa realidade, sem dúvida, contradiz a nova política de assistência e proteção à infância.

Para o presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Barreiras, o Conselho dos Direitos deveria propor políticas públicas. "É nosso interesse que essas crianças sejam amparadas. Mas, até agora, não foi feito sequer um Plano de Convivência Comunitária em nosso município". A respeito da condição das instituições de abrigamento do estado da Bahia, a presidente da Associação dos Conselheiros, informa que muitas dessas instituições vivem de doações para vestir e alimentar suas crianças e adolescentes abrigados. Em suas palavras, "o que ainda temos é uma política assistencialista que nada resolve". Para a dirigente de uma instituição de abrigamento da cidade de Barreiras, o apoio é dado por igrejas da localidade e pelas visitas de estudantes, em suas atividades de estágio. Esses estudantes ajudam as nossas crianças nas tarefas escolares; realizam trabalhos manuais e ensinam noções de higiene. "Até hoje, a gente pede ajuda pelas ruas; porque eu tenho que correr

atrás pra pagar água, luz e telefone".

Ainda sobre algumas das doações recebidas pelos abrigos visitados, a dirigente de uma das instituições visitadas, acrescenta: "Quando tem um brinquedo quebrado ou roupas muito velhas, eles mandam para as nossas crianças. Muitos acham que a criança pobre tem que aceitar qualquer coisa. É sempre assim, as pessoas se comovem com a nossa realidade e vão embora". (DIRIGENTE DA ASSOCIAÇÃO DO MENOR CARENTE DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS, 2010).

> Muitas pessoas falam: "Se eu fosse você, abandonava o abrigo"! Eu digo em resposta: "Se eu abandonar, você fica em meu lugar?" Eu faço a minha parte, porque essas crianças, pelo menos, não estão pelas ruas pedindo esmolas e não estão se prostituindo. Sabemos que seria melhor se elas não estivessem abrigadas. Se você perguntar a qualquer criança se ela quer deixar o abrigo, todas responderão que sim. Mas, elas também se preocupam e perguntam: "Se a gente for embora, o que a gente vai comer ou aonde a gente vai dormir"? (DIRIGENTE DA ASSOCIAÇÃO DO MENOR CARENTE DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS, 2010).

A Coordenação do Conselho Tutelar da Federação, na cidade de Salvador, alega falta de reais condições para a defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes da capital; a começar pela falta de instituições que ofereçam boas condições de abrigamento.

> Semana passada eu senti na pele a situação dos abrigos na cidade de Salvador. Eu estava com uma família, - a mulher grávida de um mês; com mais dois filhos, ainda bebês. Os pais e os filhos vinham de outro estado para tentar "ganhar a vida" em Salvador. Eu percorri quase toda a cidade e não encontrei nenhuma casa de abrigamento pra essa família. Eu encontrei até uma instituição que aceitava receber os pais, mas que não quiseram aceitar as crianças. Foi quando encontrei um hotel e, excepcionalmente, hospedei essa família por dois dias. (CONSELHEIRO DO CONSELHO TUTELAR DA FEDERAÇÃO, Salvador, 2010).

Diante dessas contradições entre a política de proteção e assistência à infância e adolescência e a realidade encontrada em algumas cidades do estado da Bahia, fica evidente a necessidade urgente de que os atores integrantes do Sistema de Garantias dos Direitos de Crianças e Adolescentes exerçam, de fato, sua função em rede, a partir dos eixos estratégicos de ação: defesa, promoção e controle. No estado da Bahia, lamentavelmente, ainda parece persistir a concepção tradicional de assistência, privilegiando a prática do internamento. As contradições apresentadas nas falas dos entrevistados retratam uma realidade adversa, ao passo que também revelam a falta de políticas públicas capazes de reverter uma realidade ainda contrária ao princípio da garantia e defesa dos direitos de crianças a adolescentes.

CONCLUSÕES

Os conselheiros tutelares das cidades visitadas parecem realmente insatisfeitos quanto as suas condições de trabalho. Muitos não veem outra saída a não ser limitar sua atuação ao simples atendimento de crianças e adolescentes, com a aplicação de medidas pontuais que, em realidade, não resolvem problemas. A maioria dos conselheiros tutelares e dirigentes de abrigos entrevistados entende que suas ações não são realizadas em rede e de que não há entre os organismos de proteção dos direitos uma política que favoreça uma ação articulada. A falta de profissionais qualificados para atuar nos Conselhos de Direitos e no Conselho Tutelar é também considerada um dos maiores problemas do estado.

Embora as instituições de abrigo visitadas atendam crianças que necessitam ser temporariamente afastadas de suas famílias, parece não haver dúvidas de que o abrigamento acaba privando a criança do convívio familiar, por muito mais tempo do que o estabelecido por lei. Apesar dos discursos a favor de políticas públicas voltadas para a superação das realidades adversas de famílias marginalizadas, parece persistir, entre nós, a cultura, ainda enraizada, da mera institucionalização de crianças e adolescentes.

Considerando os entraves ou problemas mencionados pelos conselheiros, dirigentes ou funcionários de instituições de abrigamento, conclui-se que esses agentes se encontram, de fato, impedidos de exercer plenamente, nessas cidades baianas, o poder que lhes foi atribuído por lei, deixando assim de poder contribuir, de forma efetiva, para que suas ações se materializem em políticas públicas de atenção à criança, ao adolescente e às suas famílias.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MARTINEZ, A. F. (1997). Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In: RIZZINI, I. (Org.). **Olhares sobre a criança no Brasil**: século XIX e XX. Rio de Janeiro: AMAIS, 1997.

ALVAREZ, M. C. **A emergência do Código de Menores de 1927**: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BAHIA. **Decreto n. 11.389, de 13 de julho de 1939** – Aprova o Regulamento Geral do Serviço de Assistência à Infância e Tutelar da Juventude do Estado da Bahia. Salvador: Governo do Estado da Bahia. (Arquivo Público da Bahia).

BAHIA. **Decreto n. 8.889, de 10 de abril de 1934** – Institui a Federação das Obras de Proteção e Assistência Social do Estado da Bahia. Salvador: Governo do Estado da Bahia. (Arquivo Público da Bahia).

BRASIL. **Código de Menores de 1927**. Lei n° 17943 – A, de 12 de outubro de 1927.

CONSELHEIRO DO CONSELHO TUTELAR DA FEDERAÇÃO – Bairro da Federação, Município de Salvador. **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Salvador, 2010.
COORDENADOR DO CONSELHO TUTELAR DA BOCA DO RIO, MUNICÍPIO DE SALVADOR. **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Salvador, 2010.

COORDENADOR DO CONSELHO TUTELAR V – ITAPUÃ, MUNICÍPIO DE SALVADOR, (2010). **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Salvador.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

DIRIGENTE DA ASSOCIAÇÃO DO MENOR CARENTE DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS. **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Barreiras, 2010.

FALEIROS, V. P. Infância e processos políticos no Brasil. In: PILOTI, F; I. RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 2011.

FALEIROS, V. P. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. **Ipea - Políticas sociais – acompanhamento e análise***,* n. 11, p. 171-177, ago. 2005.

GARCIA, R. C. Palestra proferida. In: **Anais**... VI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*.* Brasília: Conanda, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. (2002). **Relatório de Pesquisa**. **Projeto Conselhos Nacionais: perfil e atuação dos conselheiros. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente na visão de seus Conselheiros.** Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República; IPEA, 2002.

LEITE, L. C. (2009). **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

LOPES, J. R. L. Os Conselhos de Participação Popular. Validade jurídica de suas decisões. **Revista do Direito Sanitário**, n. 1(1), p. 23-35, nov. 2009.

MATTOSO, K. Q. **Bahia, a cidade do Salvador e seu mercado no século XIX.** São Paulo: Hucitec, 1978.

MATTOSO, K. Q. **Bahia, século XIX:** uma província no Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MATTOSO, K. Q. **Família e sociedade na Bahia do século XIX**. Salvador: Corrupio, 1988.

MONCORVO FILHO, A. **Histórico da proteção à infância no Brasil 1500-1922**. 2, ed. Rio de Janeiro: Paulo Pangueti, 1927.

MONCORVO FILHO, A. **Hygiene infantil**. Preleções do "Curso Popular" realizado em 1915 no Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.

PASSETTI, E. (2010). Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORI, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 40 (140), p. 649-673, 2010.

PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS CONSELHEIROS TUTELARES DO ESTADO DA BAHIA [ACTEBA]. **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Salvador, 2010.

PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE [CMDCA] do Município de Barreiras. **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Barreiras, 2010.

PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE [CMDCA] do Município de Jequié. (2010). **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Jequié, 2010.

PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE [CMDCA] do Município de Salvador. **Entrevista** [concedida a Jerusa da Silva Gonçalves Almeida]. Salvador, 2010.

RIZZINI, I. e RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Fidalgos e Filantropos**: a Santa Casa de Misericódia da Bahia, 1550-1770. Trad. de Sergio Duarte. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DA BAHIA [SCMBA]. (1960). **Relatório da Provedoria**. Salvador: Autor, 1960. (Arquivo da Santa Casa da Misericórdia da Bahia).

SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DA BAHIA [SCMBA]. (1978). **Relatório da Provedoria**. Salvador: Autor, 1978. (Arquivo da Santa Casa da Misericórdia da Bahia).

SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DA BAHIA [SCMBA]. (1999-2000). **Relatório da Provedoria**. Salvador: Autor, 1999-2000. (Arquivo da Santa Casa da Misericórdia da Bahia).

SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DA BAHIA [SCMBA]. **Relatório da Provedoria**. Salvador: Autor, 1939-1940. (Arquivo da Santa Casa da Misericórdia da Bahia).

VOGEL, A. Do estado ao estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, F.; R. IRENE, I. (Orgs.), **A arte de governar crianças e adolescentes***:* as histórias das políticas públicas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

PESQUISANDO COM CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Bruna Moraes Battistelli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
brunambattistelli@gmail.com

Lílian Rodrigues da Cruz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Como pesquisar com crianças? Com pequenas/os que dividem uma realidade de vida bastante peculiar: estar em Acolhimento Institucional. Colocadas em um serviço da Assistência Social, nem sempre são ouvidas nas questões que lhes concernem. Em uma pesquisa que visava pensar as práticas de cuidado no Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes, foi necessário inventar formas e ferramentas para acolher as/os pequenas/os participantes. Assim, este trabalho visa apresentar um recorte da dissertação Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento", defendida no ano de 2017.

O Acolhimento Institucional de crianças faz parte da Política Nacional de Assistência Social e tem caráter excepcional e provisório. Fundamentada pelo pressuposto da garantia do direito à convivência familiar e comunitária, caracteriza-se como espaço para quem não pode permanecer com sua família de origem, por diversos motivos, tais como violência física, sexual e/ou negligência. São crianças que não podem (por um motivo ou outro) viver com suas famílias ou permanecer na situação em que se encontravam. Existem três modalidades de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes: os serviços de Abrigos Institucionais, as Casas Lares e as Famílias Acolhedoras. Estas modalidades de atendimento são legisladas pela Política Nacional de Assistência Social (2004), pelo Sistema Único de Assistência Social (2005) e pelas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Circunscrevemos a discussão acerca dos abrigos institucionais, que em Porto Alegre são denominados como abrigos residenciais. O acolhimento institucional em Porto Alegre é executado pela prefeitura municipal (FASC) e por órgão estadual (FPERS). A pesquisa foi realizada em um abrigo residencial gerenciado pelo município e efetivado em parceria com organização da sociedade civil. O abrigo institucional é definido como

> Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. O serviço deve ter aspecto

> semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (BRASIL, 2009, p. 63).

A partir do acima exposto, o objetivo deste trabalho é discutir as possibilidades de se pesquisar COM crianças em situação institucional e a produção de ferramentas apropriadas para se efetivar a participação das mesmas no processo de pesquisa. O trabalho de campo foi realizado em serviço de abrigo residencial em Porto Alegre que atende crianças e adolescentes, com duração de três meses de observações do cotidiano pela primeira autora e troca de correspondência com aqueles que estavam envolvidos no trabalho com as crianças. O objetivo central da pesquisa era discutir como se constituem práticas de cuidado na Política de Assistência Social.

Durante as observações foi realizada troca de cartas com os trabalhadores e com os adolescentes. Com o desenvolver do trabalho, as crianças foram sendo incluídas na troca de cartas; uma das ferramentas utilizadas na metodologia. As crianças se interessaram por envolver-se na pesquisa, escrever cartas e, assim, a pesquisa passou a constituir-se também enquanto intervenção e elas transformaram-se em protagonistas de uma troca de cartas peculiar. Como escrever uma carta para alguém que não está alfabetizada/o? Cartas para/de crianças.

Em uma espécie de oficina de escrita de correspondências, as crianças pediram por cartas para familiares, com desejos de saída do abrigo, cartas desenhadas, uma série de recordações que demonstraram o quanto se faz necessário pensar as crianças como sujeitos de direito e autônomos para que possam construir junto conhecimento sobre realidade que vivenciam e conhecem. A metodologia utilizada neste trabalho foi a cartografia e o que as autoras denominaram carta-grafia[171].

A cartógrafa se embrenha no território, mistura-se, *in-mundasse* (GOMES; MERHY, 2014). Como dar passagem aos afetos que passam pelo corpo? (ROLNIK, 2011). Uma língua menor vai tomando a pesquisa. São crianças, adolescentes, trabalhadores que escrevem e querem espaço. Cuidar é no ato, em relação, pleno acontecimento (MERHY, 2002; 2006). Cuidado, objeto de pesquisa que abre rasgos pelas narrativas, ganhando corpo na escrita do/para o outro. Cartografar passa, assim a tomar os outros como sujeitos-cartógrafos que pesquisam a pesquisadora. É possível uma criança de quatro anos pesquisar a pesquisadora? Uma aposta de pesquisar COM que passa também por ser pesquisada por... Pesquisar COM o outro como proposto no livro organizado por Gomes e Mehry (2014), reconhecendo as possibilidades de pesquisador dos sujeitos que moram

171 Carta-grafia: na dissertação que originou este trabalho, as cartas ganharam força enquanto ferramenta de potencialização dos encontros entre sujeitos na pesquisa. De meio para suscitar o diálogo, foi alçada à política de escrita e metodológica, a partir dos princípios que orientam o movimento artístico Arte Postal. A escrita de cartas que aconteceu durante o processo da pesquisa também acompanhou a dissertação que foi escrita e montada como uma coleção de cartas, apresentada para a banca como uma caixa de envelopes. Acesso em http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/169461.

e trabalham no local em que a pesquisa foi realizada. Nem todos os aspectos da pesquisa puderam ser trabalhados de forma coletiva, mas o cuidado com a coletivização da comunicação, dos objetivos e problemas da pesquisa produziram outras formas de estar com as pessoas no abrigo. De forma recorrente o objetivo da pesquisa era questionado pelos trabalhadores, adolescentes, crianças: *"o que tu faz mesmo aqui? Por que estudar sobre cuidado? O que tu quer sobre o abrigo?"*

O aporte teórico que embasa esta experiência de pesquisa é inspirado nas obras de Gilles Deleuze, Félix Guattari e em autoras/es da Antropologia da criança. Como escrever um trabalho sobre cartas? Assim como a dissertação que inspirou este trabalho foi escrita prioritariamente em forma de missivas, o desenvolvimento do texto respeitará esta mesma forma para respeitar como o estudo foi desenvolvido. Pensar em produção de cartas e o uso das mesmas como ferramenta de pesquisa é desenvolver um modo de escrever particular, delicado, oralizado, menos formal e pautada na afetividade. Para tal exercício, trazemos o personagem do carteiro que foi criado durante a escrita da dissertação e com ele foi discutido diversos temas que compuseram a dissertação, principalmente a escrita de cartas com crianças. Uma cartografia sobre cuidar crianças e adolescentes em situação de Acolhimento Institucional transforma-se assim em um processo de cartografar com as pessoas que vivenciam os processos.

Inspiradas pelo Jorge Larrosa (2004), ensaiar (ensaiar-se) como possibilidade de escrita acadêmica surge enquanto forma de narrar a experiência de pesquisa na qual este recorte está inserido. Buscamos um elogio ao riso, da possibilidade (des)acreditar a psicologia, que costuma levar-se por demais à sério. Para pesquisar com crianças é preciso abrir alguns pressupostos. Um pouco de ingenuidade se faz necessário para fazer rachar práticas estatais. Pesquisar COM no abrigo exige estranhar a pesquisa, um pouco de um olhar *disfuncionado* que nos devolve uma visão torta das coisas (BAIERLE *et al*., 2004); exige um corpo-pesquisadora treinado para embaralhar as sensações e instabilizar os conceitos até os mesmos provocarem o pensamento à outras margens (DELEUZE, 2011). Pensamento que se dá como um sopro que leva o pesquisador por entre-margens (DELEUZE, 2013) Deriva que se faz necessária para construir uma pesquisa... Como nos inspira Guimarães Rosa (2013): "narrar é resistir". Para pesquisar COM crianças é preciso abrir o processo de pesquisa, ampliar os horizontes, inventar histórias, dar espaço para as brincadeiras e permitir-se pesquisar por elas...

> O pesquisador pesquisado por infâncias usa e é usado pelos cacos de infância que colhe em sua cartografia. Os fragmentos são grãos, granulações de infância. Selecionar os casos singulares e as cenas menores é mais importante que qualquer consideração de conjunto [...]. A *cartografância* (pesquisa-cartografia-infância) acaba por se nutrir das pirraças, das faceirices, dos estranhamentos, das traquinagens, das traquitanas, do troço do treco, das risadas, das fugas e fantasias, alfabetando a vida" (BAIERLE *et al*.,2014).

Antes de seguir com o desenvolvimento do trabalho, uma pequena nota so-

bre cartas se faz necessária. Produzir cuidado na pesquisa requer produção de ferramentas. Pistas são ofertadas por Suely Rolnik em “Cartografias Sentimentais” (2011). Ao cartógrafo é necessário um exercício de gula: tudo e qualquer material deve ser usado para satisfazer sua fome por fontes. Uma polifonia de materiais, personagens e histórias. A *contação* da pesquisa passa por povoar o mundo de histórias (MORAES; TSALLIS, 2016), ampliar mundos com histórias únicas, singulares e afetivas. Chimamanda Adichie (2009) nos convoca a pensar para além das histórias prévias, engessadas, frias e homogêneas. Como produzir narrativas potentes na pesquisa? Provocação feita por Vinciane Despret (2011). Por que não cartas? Escritas por diferentes pessoas que passam pelo corpo da pesquisadora. Assim como as escritas por outros pesquisadores que se permitem pronunciar na pesquisa. Eu pesquiso, tu pesquisas, ela/ele pesquisa, nós pesquisamos... Nós escrevemos... Pesquisa que se dá pela troca de cartas, por trocas... Como contar uma produção de cartas produzidas no encontro com crianças em acolhimento institucional?

DESENVOLVIMENTO

Caro Senhor Carteiro,

“Mãe, eu teamo muito sentir a sua falta
Muito teamo muito”
G.
(escrito pela *menina* em janeiro de 2014)[172].

Ao receber esta, espero que esteja bem. Temos nos correspondido desde os tempos da dissertação e agora crio coragem para mostrar nossa correspondência em um evento sobre crianças. Compartilhar as cartas com outras pessoas e com isso discutir como podemos pensar em pesquisas com crianças. Escolho começar esta carta com um pequeno bilhete escrito por uma menina enquanto espera a mãe conversar com a assistente social. A ansiedade da menina na espera pela visita faz com que ela escreva sobre seu amor pela mãe. Um bilhete encontrado em uma monografia. Um bilhete-cartinha que pode ser endereçado para sua destinatária.

Queremos lhe contar uma experiência que me ocorreu durante a pesquisa que foi realizada em um abrigo de Porto Alegre/RS. Já lhe disse do meu interesse pelas cartas e modos de correspondência. Agora, gostaria de lhe contar sobre algumas cartas que troquei com crianças. Como tenho lhe dito, nossa correspondência por vezes é invadida por outras pessoas, sujeitos que me ajudam a pensar o trabalho e que aparecem como forma de referência (forma que a produção acadêmica encontrou de mostrar com quem nós dialogamos quando escrevemos um texto). Nesta nossa conversa trarei junto algumas pessoas que estudam sobre escrita, cartas, afetos e pesquisa. A cartografia surge enquanto

172 Bilhete encontrado na monografia de Camila R. de Oliveira (2014, p. 10). A referência completa encontra-se ao final do trabalho.

perspectiva metodológica que embasou meu trabalho. Acompanhar os processos de produção de cuidado, de acolhimento, das vidas de crianças que precisam morar em um serviço de Acolhimento Institucional.

Falando da minha experiência de pesquisa COM crianças, seguem algumas cenas que aconteceram na pesquisa. Nossa correspondência será compartilhada no IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, assim alguns ajustes quanto a linguagem e forma de escrita foi preciso fazer.

Como já lhe disse, a cartografia que realizei foi complementada por uma intensa troca de cartas, tanto que nos autorizamos a chamar este processo de carta-grafia. Durante três meses as observações foram realizadas de forma semanal, pelo menos uma vez na semana, alternando o turno e dia da semana. A pesquisadora[173] inseria-se no cotidiano do abrigo, conversando com trabalhadores, adolescentes ou brincando com crianças. Nesta correspondência, falarei especificamente sobre o trabalho que aconteceu com as crianças do abrigo. Uma troca de cartas que passou pela ludicidade, pelo respeito as peculiaridades das idades dos mesmos e reflexão quanto ao primado da escrita em objetos como as correspondências. A pesquisadora pesquisando a/pela infância precisa brincar, colocar seu próprio corpo em movimento de brincadeira, por mais redundante que possa parecer. Em processo de recortar e colar, peguemos emprestada uma citação que compõem com nosso trabalho

> Lá está: a figura curiosa e embriagada do pesquisador. Ele foi lá para anotar, registrar, observar como a infância brinca, como usa o tempo, como arranja encontros, como deslizam as relações. Sim, o pesquisador ali está, com suas teorias e certezas, para provar e comprovar. Mas foi seduzido pela infância que lhe toma e lhe joga ao brincar. O pesquisador então moleca, torto e tonto pelo cisco/circo de desejos que ainda não têm nome. Esta mesma infância o atrai a tal ponto que suas ferramentas e seu objetivo investigativo são afogados pelo desejo de voltar e de estar novamente moleque (BAIERLE *et al*., 2014, p.102).

Em um sábado de manhã, eu levantei com preguiça, mas segui para o abrigo. Com algumas cartas que depois geraram outras cartas. Após ajudar um dos adolescentes com o desenho e pintura de um coelho, um dos mais novos se aproxima e me sonda e até eu escrever uma carta para ele, não há sossego. Quer uma carta e um envelope como *"os que faço"* (coloridos, desenhados, pintados). É exigente com as cores que tenho que usar e com o enunciado. Esta movimentação traz outros a volta. É na casa dos meninos[174] que o movimento de escrita de cartas se intensifica. "*Quero que escreva para minha irmã"*, um pede. Outro pede que eu leia o que escrevi para ele. Um terceiro quer que eu o ajude a escrever uma carta para mim. Um jogo de quebra-cabeças dos Vingadores precisa ser montado em meio a esta organização de cartas. O Hulk e o Homem de Ferro precisam ser montados. A pergunta do dono do jogo era: "*as peças estão todas aqui? Elas precisam estar todas aqui!".*

Voltando as cartas, segue a primeira:

173 Primeira autora deste trabalho.

174 Para uma melhor organização do abrigo, que funciona como uma espécie de casa de passagem, os ambientes para os meninos e meninas são divididos.

L,
Te amo muito.
Gosto muito de ti.
Um beijo,
D.

Outra carta precisa ser escrita: **Uma carta que não pode ser endereçada para uma mãe.** Uma mulher em situação de rua, um filho no abrigo. História daquelas impossíveis de acompanhar... O menino com dificuldades fica ansioso quando encerra a visita. Briga, enfrenta, chora. Quer sua mãe. Uma mãe que não tem endereço fixo, nem telefone, um indicativo de visita que pode ou não pode ocorrer... Os educadores se solidarizam. Há pouco o que dizer ou fazer. Quando ganha um envelope e uma folha de papel é para esta mãe que quer escrever. Mas não quer ficar com a carta, entrega a mesma para mim, a pessoa que lhe deu o envelope e papel. Um recado escrito e passado adiante. Uma mãe que nem sempre é encontrada. Uma promessa de visita. *Um dia ela vem!* Uma visita particularmente difícil para o menino e para aqueles que o acompanham. O adulto que o acompanha precisa ser firme e afetivo: são muitos a cuidar. O menino dita o que preciso escrever, coloca o papel no envelope e me entrega: guarda *pra* ti! "Escreve" e parte para brincar na rua...

Uma terceira carta surge: **uma carta para um bebê**, outro menino quer escrever. Me pergunta por que não tenho uma carta para ele. Explico que ele não estava no abrigo na outra semana. Explicação que não foi suficiente para seu interesse pelos envelopes. Assim, tiro da manga uma carta que nomeei nômade, uma carta sem um endereçamento inicial. Uma carta escrita para ocasiões como esta. Mesmo sendo estranho escrever para um alguém sem nome, rosto, vida, escrevi. Escrever para um alguém é conversar com alguém que não sabia bem quem era ou podia deixar de ser. Do meu saco de cartas, uma Carta Nômade contenta o menino. Em um abrigo que é de passagem, o fluxo é corrido de chegadas e partidas. Muitos chegam e poucos ficam muito tempo no mesmo lugar: alguns são encaminhados para outros abrigos, outros voltam para casa e alguns fogem. O menino que exige uma carta quer escreverpara sua irmã. Mas me diz que precisa ser que nem as minhas. Não entendo o que o menino quer dizer. Só vou entender tempo depois. É preciso enfeitar o envelope ele me mostra apontando para a pilha que ainda me resta. O menino sabe ler, mas não sabe escrever. Os meninos lhe cobram que ele escreva, mas aí vem sua explicação: "*ler eu leio, escrever não sei"*. Me dita o que deseja ser escrito

E.
Te amo muito. Gosto de ti.
Um beijo,
A.

Outra demanda de escrita surge: **Uma carta que tem destino e data de entrega**. No domingo a mãe virá visitá-lo com a irmã. Uma carta-presente. Um presente que o pequeno pode ofertar para uma irmã menor ainda. Uma carta-presente para uma bebê. O menino me lembra: "*na outra semana, tu tem que trazer a minha."* A encomenda de cartas continua, as exigências crescem: tem que ter letras, me diz

um. “*Tem que ter meu nome”*, diz outra. “*Quero carros”*, alguém pede. “*Tem que ter os Vingadores e um carro junto, tá”*. “*O Hulk e o Capitão América”*, me pede o menino; passa a manhã me dizendo que devia ter trazido uma carta para ele, mesmo quando eu digo que ele não estava ali na semana passada quando fui. O outro menino que quando vê os envelopes diz que eu irei ajudá-lo a escrever uma carta, não pergunta se posso, se quero, apenas afirma que vou... Não diz para quem, mas que precisa de uma carta. Munido de um envelope, caça uma folha. Não consegue a folha, e se frustra. Ofereço uma folha da minha caderneta, o que pega prontamente. Com a caneta “roubada” e uma pequena folha, uma pequena-carta-brilhete ganha forma. Na sala do abrigo, que virou uma sala de escrita de cartas, me dita o texto com cuidado:

> Tia L,
> Gosto de ti. Te amo.
> Te gosto muito. Te adoro.
> Foi a Bruna que me ajudou a escrever.
> Um beijo,
> J.

Quando percebe que as frases se repetiram chateia-se com o “erro”. É errado dizer que gosta muito de uma pessoa? Aponto para ele que ele gosta muito dela e que isso está na carta. O envelope deve ser que nem os meus, essa é uma das suas exigências. Olha os outros no saquinho sobre a mesa e dá as indicações de como devo proceder. Escolhe os desenhos que quer que eu faça, as cores que tenho que usar. Tem que ficar bonita, me alerta. A escrita e pintura do envelope são acompanhadas do menino que lhe contei acima, que ainda não tinha escrito sua carta (não conto mais as coisas em ordem). Voltando para os meninos, “Para” e “De” são questões importantes. Quem endereça e quem irá receber devem ser deixados claros, pede meu pequeno interlocutor. O outro observa. Um parece ter mais tratos com esta história de cartas, o outro aprende com o companheiro. Eles parecem se conhecer há mais tempo, não conseguem me explicar sua relação e a circulação pelos abrigos. O tempo, esse danado... Alguém uma vez me disse que o tempo nos abrigos é que nem o coelho branco da Alice.

O menino tem um plano bem elaborado: escrever a carta, guardá-la, esperar a volta da assistente social, fazer uma visita a tia e aí entregar a carta. Parece ter paciência. Enquanto ajudo aquele que escreveu para a irmã, o exigente escritor de cartas me pede uma escrita para uma mulher/menina/adolescente (eu imaginei que se tratasse da educadora, mas fiquei em dúvida), mas aparentemente tratava-se de uma carta de amor. Ele faz com que eu escreva no envelope da carta que iria para a tia. Quando percebe que não conseguiria entregar o mesmo envelope que iria para a tia, frustra-se (o menino que nos observava tinha alertado que o plano não ia dar certo). Foi necessário um “plano B” para apagar o que ele pediu para escrever. Com isso, o escritor de cartas permitiu-se tratar o envelope e personaliza-lo (pintou com uma cor escura onde riscamos a mensagem, colocou outras flores). Escrever para a tia era mais prioritário do que sua carta de amor. A história deixa o menino encabulado, ri das lembranças da suposta amada. O amigo que acompanhava a construção da carta e que aparentemente conhece a história com

mais detalhes repreende o outro com suas aspirações românticas. Em outro momento descubro que todo o amor do menino era por uma educadora com quem ele aparentemente tinha brigado.

O irmão escritor quer flores em seu envelope. As faço, mas digo que ele deve pintá-las. Com isso o menino além de pintá-las decora com outras coisas. Escreve o nome da irmã e o seu. Foi um sábado de endereçamentos. Histórias fabricadas com papel, envelopes e giz de cera. O escritor exigente precisava que sua carta fosse fechada. Encheu a paciência do educador para que o mesmo arranjasse cola. Confere que a mesma esteja colada; o recado é simples, mas faz questão de ser dele para sua tia.

Mães e familiares que no imaginário social merecem serem punidas, escrachadas, execradas. Mães e familiares que são pensadas com carinho. Lembradas em momentos em que é possível sentir saudades, lembrar-se delas, demonstrar afetos. Quem disse que se precisa da escrita para comunicar? Para escrever? Pequenas notas de carinho construídas... Volto a Guimarães, que não pode ser explicado:

> Esta filosofice tôda é para provocar Você. Isto não é carta: mas, quando muito, um sumário. Estou vendo se Você está aí, mesmo. E trazendo o abraço. Para Você ver que a gente sempre está perto. Lembranças muitas. Mas gosto de saber que a querida Comadre está aí, em Paris, que não sei de cidade e pessoa que melhor entre si combinem. Afeto. (Na margem) Muito afetuosamente, o seu (Compadre) Guimarães Rosa (AZEREDO, carta 20, s/d, p.49).

Quando alguém exigia nome, letras, palavras e desenho, era necessário levar à sério estes pedidos. Assim, muitas cartas precisavam ser planejadas. Segue a foto de uma que foi feita para alguém de quatro anos (imagem do arquivo pessoal das autoras). Quem leu a carta para a menina? Uma educadora, que sentou com a mesma, leu o que estava escrito e conversou sobre como guardar a carta. Uma mediação importante quando falamos em pesquisa, crianças, acolhimento, cuidado e metodologias que se importem com o pesquisar junto e não somente sobre as pessoas.



Senhor Carteiro, espero receber notícia sua quanto ao que achou do que lhe escrevi. Nossa correspondência é muito importante. Grata pela paciência e possibilidade de trocas. Abraços!

CONCLUSÃO

Pesquisar COM crianças pode apresentar uma série de dificuldades para quem intenciona tal feito. Há que se pensar nas questões éticas, na forma de abordagem dos mesmos, as intencionalidades da pesquisa e, principalmente, os efeitos que a mesma poderá produzir nos pequenos sujeitos da pesquisa. Quando o processo de pesquisa que relatamos no texto acima iniciou, não tínhamos a intenção de trocar cartas com as crianças no acolhimento institucional, tendo em vista o fato da maioria não serem alfabetizadas. O privilégio da leitura e escrita no Brasil já avançou muito ao longo dos anos, mas ainda é bastante deficitário. Para muitas pessoas, incluindo crianças e adolescentes, a escrita e leitura é um privilégio distante de suas realidades. Muitas crianças, mesmo frequentando a escola, levam muitos anos até se alfabetizarem, principalmente em ambientes como o acolhimento institucional, em que precisam enfrentar a saída do meio familiar e trocas repentinas de escola.

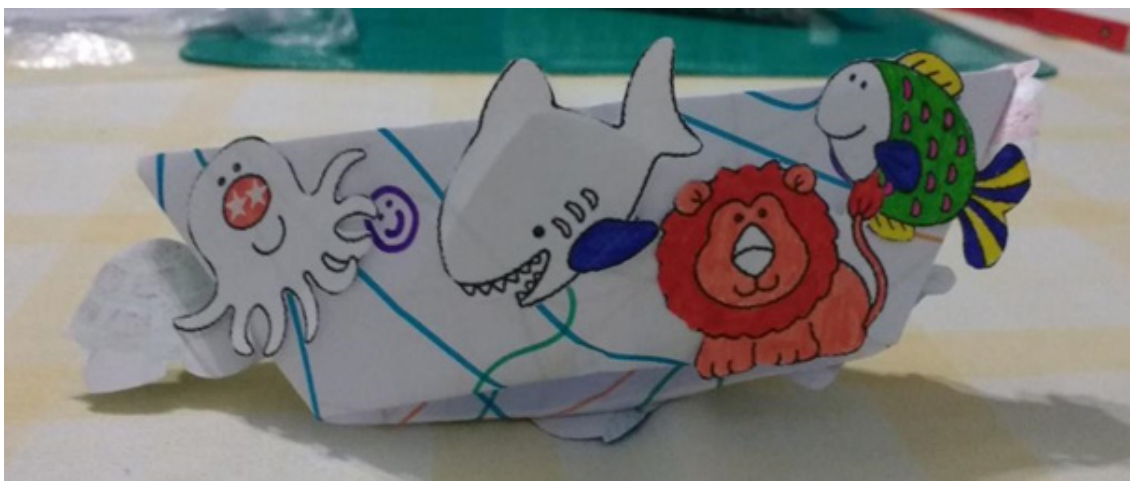
Pensar a pesquisa e a participação de crianças é se questionar quanto ao entendimento que temos sobre o que é ser criança e as múltiplas abordagens que foram sendo construídas ao longo dos anos para governar e controlar esta parcela da população. Lembramos das crianças que passam pelo abrigo; há uma autonomia importante de ser pontuada. Algumas pessoas irão dizer que não há autonomia, pois enquanto crianças e adolescentes há pessoas que devem escolher o que é melhor para seu desenvolvimento. Há algum tempo não conseguimos pensar assim. Vem-nos à mente o pequeno texto “Canteiro de Obras” (1987), no qual Walter Benjamin fala da tolice de se “elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos que fossem apropriados para crianças” (p.18). Conforme o mesmo, duas disciplinas quando se encontraram (Psicologia e Pedagogia), não conseguiram reconhecer que a Terra está repleta de materiais de atenção infantil. “Crianças formam para si seu mundo de coisas” (p.18).

Uma aposta na potência dos movimentos e das vidas, para além de punições, brigas e reprimendas. Uma aposta na autonomia do sujeito, potência em uma circulação, por vezes, criminalizada. Aproximando-nos dos estudos da Antropologia da Criança, lembramos das discussões que emergem em torno do modo como diferentes etnias indígenas pensam suas crianças a partir de uma ideia de liberdade e autonomia: “as etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou comunidade” (TASSINARI, 2007, p.13).

Retomando a proposta inicial da pesquisa que originou o trabalho apresentado, podemos dizer que houve uma inversão no processo e as crianças pesquisaram COM a pesquisadora, propuseram trocas, estabeleceram seu próprio correio e, assim, vieram compor a dissertação que se formou enquanto coleção

de cartas. Cartas que surgem enquanto uma política de escrita e de pesquisa. Cartas que transpõem as barreiras da linguagem escrita. A carta abaixo (imagem do arquivo pessoal das pesquisadoras) foi encaminhada para uma criança de dois anos de idade, que ao receber a mesma, contou da ajuda do irmão de cinco anos para traduzir a experiência. O pequeno deu o barco recebido ao irmão e brincou com o envelope fazendo-o de chapéu.

Narrativas que se constroem para além da escrita e da relação com o texto formal. Histórias de pesquisa que com novas companhias (as crianças) conjugam uma potência necessária para pensarmos outras formas de habitar o campo da Psicologia Social e a pesquisa em Políticas Públicas sobre o Acolhimento Institucional. Pensar ferramentas de pesquisa que consigam acolher os anseios das/dos pequenas/os sujeitos nos auxilia a contar outras histórias para além das usuais e hegemônicas que *colam* crianças em acolhimento com vulnerabilidade e risco.



A necessidade de inclusão dos pequenos sujeitos na pesquisa, partindo da mesma perspectiva com que nos relacionamos com os adultos, implicou em pensarmos as crianças como pequenos cartógrafos que acompanhavam e entendiam os processos institucionais a partir de outros olhares, lugares e lógicas. Baierle *et al.* (2014) afirmam que cartografar com e por crianças "parte do princípio de que pesquisar é um ato de vida que não se restringe ao âmbito acadêmico" (p.101). O processo de pesquisa enquanto possibilidade de contar outras histórias, assim como Moraes e Tsallis (2016) e Adichie (2009) nos convocam, é abrir mão de ferramentas que problematizem a construção de narrativas enquanto se produz a mesma, com isso as cartas nos surgem enquanto potente meio de trabalho. Para pensar em narrativas acadêmicas potentes, como nos instiga Despret (2011), é preciso que o processo metodológico seja pensado enquanto parte do problema de pesquisa, não havendo separação entre estes dois campos que ocupam as/os pesquisadoras/es.

A cartografia enquanto metodologia de pesquisa foi favorecida pelo uso de uma ferramenta potente, sensível e que facilitou os encontros durante o processo da construção da dissertação. As cartas podem ser consideradas como arte

do diálogo, em uma substituição da comunicação oral e sem a presença física dos envolvidos (TIN, 2005). Uma escrita simples, que se aproxime da conversa entre amigos. Na pesquisa, as cartas produziram um tempo de duração das conversas, dos encontros, do estar junto com as pessoas. Sempre mediadas pela presença da pesquisadora, enquanto ferramenta de pesquisa fortaleceu as relações que foram sendo estabelecidas. Uma ferramenta para se aproximar, para contar, para brincar, em uma infinidade de usos e efeitos produzidos. Pequenos artefatos produzidos a partir de uma ética da delicadeza, e embasadas em um processo de pesquisa construído no próprio percurso das pesquisadoras com o tema. Uma artesania inspirada pelas múltiplas existências que compuseram esta pesquisa. Trabalhar com crianças exigiu um uso das ferramentas enquanto brinquedo na relação com o outro. As cartas ganharam em ludicidade e, com isso, em possibilidades de produção de afetos nas/nos pequenas/os sujeitos na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única.** 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BAIERLE, Aline et al. Cartografâncias: 20 notas sobre pesquisar e ser pesquisado por infâncias. **Filosofía Para Ninos**: revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para niños e niñas y de filosofía para crianças, Valencia, v. 9, p.101-108, 2014.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas II- **Rua de Mão Única.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/PoliticaNacional de AssistenciaSocial2013PNAS2004e-2013NOBSUASsemmarca.pdf/view>. Acesso em: 24 abr. 2011.

BRASIL. **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2013.

DESPRET, Vinciane. Vinciane Despret comenta as apresentações de Márcia Moraes e Ronald Arendt. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 2, n. 6, p.187-188, 2011.

GOMES, Maria Paula Cerqueira; MERHY, Emerson Elias (Org.). **Pesquisadores IN-MUNDO:** Um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2014. 176 p.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 01, n. 29, p.27-43, 2004.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde- a cartografia do trabalho vivo.** São Paulo: Hucitec, 2002.

MERHY, Emerson Elias. O cuidado é um acontecimento, e não um ato. In: I FÓRUM NACIONAL DE PSICOLOGIA E SAÚDE PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES TÉCNICAS E POLÍTICAS PARA AVANÇAR O SUS. **Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: Contribuições Técnicas e Políticas para avançar o SUS.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006. p. 69 - 78.

OLIVEIRA, Camila Rodrigues de. **De quando o pescoço da girafa mergulhou no céu: ou aprisionamentos da infância não deveriam existir!** 2014. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Instituições em Análise, Departamento de Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Estas Estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SILVEIRA, Flavio Azeredo da (Org.). **24 cartas de João Guimarães Rosa a Antonio Azeredo da Silveira.** Rio de Janeiro: Editionsfads, s/d. 126 p.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 07, n. 13, p.11-25, 2007.

TIN, Emerson (Org.). **A arte de escrever cartas:** Anônimo de Bolonha, Erasmo de Roterdam, Justo Lípsio. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra C. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 1, n. 6, p.39-50, 2016.

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? O FAZ-DE-CONTA COMO ATO COERCITIVO

Fabiane Barbosa Martins
(UNIFIMES)
fabiane.bm6@gmail.com

Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

INTRODUÇÃO

> "Cresci brincando no chão entre as formigas. De uma infância livre sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore".
>
> (Manoel por Manoel, Manoel de Barros, 2003, p. 3)

A obra poética de Manoel de Barros, nos convida a revivermos o sentido da infância, etapa essa da vida, movida por grandes descobertas e em constante sintonia com a natureza, com as pessoas, ou seja, com a sua cultura. E mais, as memórias do poeta nos revelam representações de diversas infâncias presente na sociedade, marcada pelas brincadeiras, palavras, gestos, movimentos, idealizações, linguagens, sentimentos e imaginação. Retrata este universo repleto de conhecimento constituído e reinventado através do brincar, denominando novos significados sobre compreensão e ação no mundo.

Para a criança um simples montinho de areia vira um castelo, um bolo, talvez um carro ou até mesmo uma casa. A imaginação estende conforme as necessidades imediatas, modifica-se instantaneamente a realidade atual, sendo conduzida por outros tempos e locais, objetos e comportamentos, interações e socialização. Seguindo esse viés, Corsino (2012, p. 67), assevera que ao "brincar, as crianças vão também constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras".

É notório que ao brincar a criança é protagonista de suas histórias, reproduz posição de outros sujeitos, sejam eles pais, avôs, irmãos, personagens fictícios, animais entre outros, não existe limites e tudo torna-se realizável. Para Vygotsky (1991), o faz-de-conta são instrumentos influenciadores na construção do conhecimento da criança, proporciona a introdução gradativa no meio sócio-histórico-cultural em sua significação e reformulação apropriada, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Em discrepância ao significado da palavra brincadeira, que sinaliza como "pilhéria", "gracejo", "coisas que se faz irrefletidamente, coisa de pouca importân-

cia" (AURÉLIO,1999: 332), Vygotsky expõe que "(...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior que a realidade (VYGOTSKY, 1991. p.69). A brincadeira possibilita a criança, enfrentar seus medos, é o momento dela se empoderar, tornar-se o super-herói, solucionar todos os problemas como injustiça, o medo, as frustrações e os conflitos.

No decorrer deste processo a brincadeira, sofre mudanças e aproxima-se da vida real, através de motivações individuais e intenções que são marcadas pela realidade material em que a criança se encontra. Ao brincar a criança amplia sua atenção, cria regras, escopos na brincadeira de faz-de-conta, no qual contribuem no sentido de pertença a esse mundo e no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural.

Por isso, na ânsia de pertencer esse mundo, descobrir o que há nele, a criança utiliza o mundo de faz-de-conta sem medo da imposição do adulto, mas infelizmente, na educação infantil, ainda há professores e professoras que mantém o discurso do século XIX, utilizando a literatura infantil, os contos de fadas principalmente, com o intuito de assegurar a disciplina entre os pequenos.

É nesse contexto, que o presente estudo propôs compreender e questionar os motivos que tem conduzido professores e professoras educadores a utilizar o mundo do faz-de-conta como maneira de amedrontar ou até mesmo penalizar crianças que resistem a submissão de ordens impostas pelos adultos.

INFÂNCIA SILENCIADA

Ao longo dos tempos o conceito de criança e a infância vão se transformando e ganhando forma diante os marcos históricos em sociedade, pois, nem sempre houve o reconhecimento como ser integrante da sociedade somente a partir do século XVIII que o conceito de infância passa a ser definido como algo frágil e que que necessita de cuidados.

A inclusão da infância como categoria social emerge após os diálogos pedagógicos de extrema importância ao pensamento de Comenius (1392-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852).

Os primeiros traços da educação infantil nascem no Brasil a partir do século XVIII as famosas instituições assistencialistas ou asilos infantis comandados por entidades religiosas e filantrópicas na qual, possuíam como função cuidar e passar o tempo das crianças ocupando o lugar das famílias e recebendo crianças abandonadas. Merisse (1997, p. 33) acrescenta, "Essa fase tem como destaque um atendimento extremamente reduzido e precário, feito, em nome da caridade, por instituições não-governamentais, com a completa ausência do Estado, quer no oferecimento dos serviços, quer na sua regulamentação".

Percebe-se o quanto a criança passa por invisível, não possuindo voz ativa sendo dispensável a educação composta de práticas pedagógicas a fim de estimular o desenvolvimento da criança. Sarmento (2005, p. 23), complementa que "a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a

infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”.

Ao final do século XIX com a Revolução Industrial e a expansão do capitalismo juntamente com a crescente urbanização, além do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, inicia-se as reinvindicações da classe operária em possuir um local especifico direcionado para deixar seus filhos. Assim, as primeiras creches vão sendo inseridas na sociedade, mas, continuam sobre direção de instituições filantrópicas, religiosas ou empresariais, cabendo ao Estado atuar como fiscalizador e regulamentador das atividades realizadas pelas instituições particulares.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde tornando o estado responsável no atendimento infantil, atrelando a educação a uma questão de saúde. A partir de 1946, “a LBA passa a ser formuladora e executora da política governamental da assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância” (MERISSE, 1997, p. 42).

A partir de 1943, foi instituída pelo governo Vargas a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e ficou estabelecido que as mulheres passassem a ter o direito de um local apropriado para poderem amamentar seus filhos, mas a fiscalização para o cumprimento da lei nem sempre existiu.

Portanto, essa lei apenas assegurou a amamentação dos bebês, e não uma política voltada para a área da educação de crianças pequenas. O que prevaleceu durante a década de 30 a 60 foi a ideia de creches de cunho assistencial-custodial, com o propósito de alimentar, cuidar da higiene, controlar as epidemias, a segurança física das crianças e a exploração da mão de obra feminina.

O papel exercido pela LBA no Brasil, como órgão central de assistência, durou cerca de vinte anos, e sua extinção se deu oficialmente em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que passou para Secretaria de Assistência Social as ações outrora exercidas pela LBA.

Durante o período militar no Brasil, os governantes fardados implantaram a “Teoria da Privação Cultural”, com a finalidade de justificar a marginalidade; e as políticas adotadas às creches, na instância federal, por intermédio de órgãos como a LBA, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e o Departamento Nacional da Criança, continuaram, pós-64, com uma concepção assistencialista. Um dos últimos projetos na área de creches implantado pela LBA denominou-se Projeto Casulo, propondo cuidados com a higiene e com a saúde médico-odontológica e nutricional às crianças de zero a seis anos.

A partir da década de 80, movimentos populares no Brasil passaram a debater sobre a função da creche, exigindo o fim da visão assistencialista; a creche como um direito da população, e mais, um direito da criança de ter um local adequado em que pudesse ser atendida em todos os aspectos: cognitivo, afetivo e social.

A Constituição de 1988 reconhece a creche como instituição educativa, sendo “um direito de todos e dever do Estado e da família” e, mais ainda, o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL. Constituição, pp. 12-129).

Defronte as conquistas alcançadas pela Constituição, percebe-se a premência em qualificar os profissionais e pensar em políticas que visam melhor atender as crianças. Foi nesse ínterim, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) foi criada e a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, exigindo que os docentes tivessem uma formação adequada e tornando-se responsabilidade dos municípios.

> (...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9394/96 art. 62).

Nas considerações Corsino, a autora assevera que:

> A proposta de uma educação infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão das políticas públicas para a infância as condições físicas dos equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação de professores. São eles responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e a apropriação de conhecimentos, bem como estabelecimentos de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a criança, adulto e comunidade (2012, p.04).

Não podemos negar que houve avanços na educação infantil, saímos do assistencialismo, passamos pela fase da custódia até chegarmos a função educacional, em que o cuidar e educar são binômios indissociáveis e a criança, dentro desse contexto passou a ser considerada um sujeito de direito.

Enquanto no Brasil a LDB 93.94/96, inseria a educação Infantil dentro da Educação Básica, na Europa sociólogos da infância começaram a discutir sobre a ausência da infância nas correntes da Sociologia clássica. Segundo Sarmento (2000), “um olhar caleidoscópico” pairava sobre a Sociologia, com o intuito de desvelar a concepção prospectiva da infância, que entendia que esse era um período em que as crianças eram preparadas para ingressar na sociedade.

No entendimento de Sirota, a infância era:

> Definida como um período de crescimento, “quer dizer, essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma”, a infância representa o período normal da educação e da instrução. A infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, em devir: “ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente

> formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. A condição a ser criada parece se localizar no oposto daquilo que nos é dado como ponto de partida" (2001, p.2).

Segundo Corsaro (2011, p. 19), a sociologia da infância, não considera a criança como um ser apartado da sociedade, que deve ser controlado por meio de treinamento cuidadoso, uma espécie de "ameaça indomada", mas "argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada", ou seja, as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem a cultura de pares.

Portanto, ignorar a importância das crianças e da infância na sociedade é não as reconhecer como "agentes sociais", se não há reconhecimento, se não há entendimento sobre o ser criança e o que é infância, resta o controle, a imposição o silenciamento.

METODOLOGIA

O presente trabalho está ancorado na pesquisa bibliográfica e nas observações in loco. Segundo Severino, a observação participante:

> É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivencia dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os 3 pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (2007, p.120).

Desta forma, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, do curso de Pedagogia, foi realizado em um CMEI da rede municipal de ensino, no qual atende crianças com idade entre 6 meses a 3 anos e 11 meses. Foram adotados procedimentos de observação e sistematização de dados registrados conforme a rotina das crianças em diário de bordo, durante o período de estágio que aconteceu de fevereiro a novembro de 2017. Para sustentar teoricamente as observações foram consultadas as obras de Vygotsky (1981), Sarmento (2005), Foucault (1987), Enguita (1989) entre outros, com o objetivo de discutir as questões pertinentes a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para nós futuros profissionais da área da educação, o estágio é uma etapa considerada de extrema importância, principalmente para os licenciados, porque

é a oportunidade de colocar em prática a teoria estudada na universidade.

Segundo Freire “ensinar não é simples transmissão de conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo” (1992, p. 81), é necessário ir muito mais além, porque se exige primeiramente que tenhamos consciência crítica sobre o processo educativo, ou seja uma reflexão sobre a sua práxis. Por isso, Freire nos convidada a pensar que

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Nesse sentido, podemos entender que somos responsáveis pelo nosso aprimoramento, construir e reconstruir os saberes, ou seja, devemos buscar continuamente o conhecimento em favor da nossa própria evolução e o estágio, nos oportuniza este processo de construção, a vivência, faz a ponte entre a teoria e a prática, amplia o conhecimento do profissional, encaminha na abertura de reflexões, indignações e compreensão do meio educacional, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

Assim sendo, o interesse pela temática – faz de conta como ato coercitivo, iniciou assim que começamos a estagiar no Centro Municipal de Educação Infantil, no qual possui 4 salas de berçário I e II, 4 de maternais I e 4 de maternais II. É interessante ressaltar que o quadro docente e administrativo é composto apenas de mulheres. Por isso, optaremos em designar os profissionais que trabalham com as crianças nas salas de aula de professoras.

Após conhecer as salas de berçários, maternais I e II, resolvemos acompanhar de maneira mais sistematizada o trabalho pedagógico do maternal II. O interesse em estagiar nesta sala, emergiu devido as crianças serem maiores e estarem com a linguagem oral mais desenvolvida.

Ao participar do dia-a-dia do CEMEI percebemos que no período vespertino após a fruta, era corriqueiro os trabalhos pedagógicos iniciarem pela professora por meio da contação de histórias infantis. O objetivo estava em aproximar o contexto do faz-de-conta com mundo real possibilitando sua compreensão e apreensão da realidade.

Segundo Medeiros, “A literatura infantil representa para algumas crianças a ajuda da construção dos sentidos da vida, pois ela tenta divertir e/ ou transmitir vários saberes, assim aguça a curiosidade e instiga a sua imaginação”. (2011, p. 68).

Partindo dessa assertiva de Medeiros, que a literatura contribui para a compreensão entre o que é real e o que é fantasia, possibilitando à criança vivenciar diversas sensações. A professora do maternal II, utilizou dessa arte literária com o intuito de disciplinar as crianças. Quando perguntamos a ela sobre a importância da literatura na Educação Infantil, nos respondeu que isso ajudava a “controlar as crianças”.

Por isso a preocupação da mesma em utilizar diversos recursos para contar

as histórias, tais como: dramatização, fantoches de vara, livro, deboches, entre outros. As história contadas se reportavam para os contos de fadas, tais como: Os três porquinhos, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Sítio do pica-pau-amarelo, Zequinha o espantalho fujão, Rapunzel, Branca de Neve e os sete anões e etc. Além disso, o faz-de-conta se estendia no ato da brincadeira em sala e no parque.

Para Medeiros (2011), a literatura infantil, não tem essa finalidade, ao contrário, ela oportuniza a criança por meio das brincadeiras, assumir o papel do lobo, da bruxa, com a finalidade de compreender o mundo em que a cerca. Quando o faz-de-conta passa a ser utilizado pelo adulto com essa finalidade de controlar a disciplina, perde-se todo o sentido que é ajudar as crianças a resolverem seus conflitos.

É interessante ressaltar, que ao terminar de contar as histórias a professora dizia:

Professora A : - Estão vendo crianças por que não pode desobedecer a tia, o papai e a mamãe. O lobo pega crianças que não mandam no corpinho.

As crianças demonstram muita atenção em sua fala, porém algumas crianças, ficavam com a feição de assustadas e pensativas, outras conversavam entre si sobre as ações do lobo.

Criança A : - Viu, o lobo vai morder e levar para bem longe…
Criança B : - Olha lá, se você teimar de novo a tia chama o lobo.
Criança C : - Tia, o lobo vem lá da floresta?

Segundo Oliveira, “a criança se identifica com os personagens, (...) revivendo com eles emoções e sentimentos contraditórios, de rebeldia aos pais e medo de punição. O distanciamento possibilitado pela situação de fantasia é extremamente importante para criança trabalhar suas emoções mais fortes, da mesma forma como acontece com os adultos”. (OLIVEIRA, 2011 p.72).

Fica evidente que metodologia utilizada pela professora, está respaldada em uma prática pedagógica tradicional na qual, visa controlar as crianças através da ameaça velada e mantendo-as “comportadas” conforme seus comandos.

Foucault (1987) em sua obra Vigiar e Punir, expões que ao

> (...). Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória é só uma: técnica de o treinamento que exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor murmúrio. (...) o treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre. (FOUCAULT, 1987, p. 140).

Em outros momentos estas falas apareciam reforçando o medo e a disciplina sobre os corpos, principalmente quando as crianças estavam eufóricas e agitadas voltava-se ao velho discurso:

Professora A : - Crianças, nós podemos ser teimosos? O que acontece quan-

do não obedecemos a tia? A bruxa vem buscar e levar para longe daqui.

Professora A : Quem lembra da história da Emília? Se ficar mentindo, teimar e não.

Professora A : - Crianças, quem não estiver com o bumbum no chão para iniciarmos as atividades e em silêncio, o saci vai aparecer e levar lá para o sítio.

Professora A : - Estão saindo da sala! Olha aí fora existe um lobo mau escondido. Em seguida enfatizava com barulhos sonoros (Uivar, bater na porta), alteração de voz.

As crianças rapidamente acatavam as ordens e o silêncio dominava a sala de aula, ao menor sinal de barulho havia a repetições das falas. Ao ser indagada, a professora compreende que as crianças nesta faixa etária não possuem a noção de regras, concentração e levam tudo na brincadeira, sendo assim, essa era a melhor estratégia para mantê-los quietos.

Segundo Corsaro (2011, p. 20) o modelo de socialização entendido pela professora A é o determinista, no qual a criança "desempenha um papel essencialmente passivo", em que a criança deva-se enquadrar nas normas estabelecida pela professora, negando agência social que as crianças possuem.

> (...) espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhe diz para parar [sem grifo no original]; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas "soluções" originais para os problemas. (SARMENTO ; PINTO, 1997, p.11-14)

Neste sentido, precisamos incorporar em nosso cotidiano, práticas que busquem compreender que as crianças não são pequenos "homúnculos", homens em miniatura, seres assujeitados, dependentes, que precisam ser treinados para ingressar na sociedade e no mercado de trabalho. Ao contrário, são agente ativo e ávidos aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano, desde seu contato com o mundo apresenta formas de prazer ao mover-se, explorar e atuar no mundo. A criança se satisfaz em aspectos simples aos nossos olhos, mas é um mundo novo e cheio de descobertas. Descobre-se a autonomia sobre suas ações, a possibilidade de manusear objetos e coisas, o conhecimento, a ocorrência de mudanças e tomada de decisões diante do meio em que está inserida. Tais aspectos são vivenciados e podem ser observados diariamente no CEMEI, também trouxe diversas reflexões acerca da criança, da infância, da brincadeira de faz-de-conta, e principalmente acerca da atuação do professor nas instituições escolares.

No decorrer do estágio ao observar e auxiliar a professora em sala de aula

e na execução das atividades, ficou evidente a frequência de determinadas falas, que demonstravam a preocupação com o controle dos corpos das crianças. O controle acontecia através de expressões, gestos e atitudes que causavam medo e insegurança nas crianças.

O uso das histórias infantis como forma de controle e inclusive nas brincadeiras de faz-de-conta, tornou-se o fio condutor para estimulação dessas reações já citadas nas crianças e de suas mudanças no comportamento. Em situações comuns e que fazem parte da rotina diária da creche, era possível observar a exigência da professora quanto ao comportamento adequado para determinada atividade, como: andar em fila, tomar banho rápido, comer todo alimento, sentar "direitinho", não correr, prestar atenção nas atividades propostas, dormir.

Desta forma, o brincar que faz parte da natureza de ser criança, que é expressão legítima e única da infância vai aos poucos sendo controlado e vigiado, por uma visão adultocêntrica de criança, onde o espaço destinado para apreender o mundo, vai sendo marcado por uma espécie de violência que é velada e silenciada

Estas são as atitudes da professora A do Maternal II, de garantir o respeito das crianças e manter a disciplina, retirando toda a autonomia, inibindo-a de explorar, o espaço, ter sua própria agência. Há que exercitar um novo olhar sobre a infância, no qual seja possível brincar "no chão entre as formigas", sem ser comparado e controlado pelo olhar do adulto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** Vozes. Petrópolis, 2012.

BARROS, Manoel de Barros**. Memórias inventadas: a infância**. Planeta. São Paulo/SP, 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Ed. Artmed. São Paulo/SP,2011.

CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Autores Associados, Campinas, 2012.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Artes Médica. Porto legre, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Nova Fronteira. Rio de Janeiro/RJ, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Vozes. Petrópolis, 1987.

LDB: rumos e desafios. 6.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.

MEDEIROS, Roberta Carneiro de. Artigo**: O caráter formador da literatura infantil: a perspectiva do medo nos contos de fadas.** Revista Semioses, Rio de Janeiro, 2011. Disponível: http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_art_06.pdf. Acesso: 27/05/2018.

MERISSE, Antonio. JUSTO, José Sterza et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fabrica, creche e orfanato.** Arte e Ciência. São Paulo, 1997.

MINAYO, Cecilia de Sousa (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. MELLO, Ana Maria et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** 16 Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Criança: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho.** Disponível: http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html. Acesso 30/04/2018.

_____.**Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, dez. 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerra, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

A INFÂNCIA DAS CRIANÇAS REFUGIADAS

Deborah Esther Grajzer
Universidade Federal de Santa Catarina
deborahgrajzer@gmail.com

Luciane Maria Schilndwein
Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

A mobilidade de grupos humanos em condições adversas e a necessidade de migrarem de um país para outro tem se constituído em um movimento recorrente na história da humanidade. Entretanto, a preocupação com a situação das crianças refugiadas é algo novo e pouco investigado, especialmente no Brasil.

O fenômeno migratório se intensificou pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Naquele período o problema foi reconhecido em âmbito mundial. Ações internacionais promoveram a elaboração de documentos normativos no início da segunda metade do século XX, que definiram o conceito de refugiado perante instrumentos jurídicos internacionais de proteção.

A Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951categoriza os refugiados como pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem ou eventual residência devido perseguições sistemáticas, seja de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, por conflitos armados, violência, dominação estrangeira ou acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública e necessitam de proteção internacional (ONU, 1951).

Enquanto o refúgio se configura como uma situação mais particularizada que envolve uma *modalidade específica* de movimento ou deslocamento, o fenômeno geral da migração está atrelado aos fluxos domésticos e internacionais de pessoas ou grupos de pessoas em sentido amplo.

Nos últimos anos ocorreu um aumento considerável do número de crianças refugiadas que atravessam fronteiras em busca de melhores condições de vida e proteção. Em 2015, cerca de 50 milhões de crianças em todo o mundo viviam como refugiadas, migrantes ou deslocadas internas (em seus próprios países). Dessas, estimava-se que 28 milhões migraram em virtude da violência e de conflitos armados, representando o dobro de crianças refugiadas em comparação com a última década. Outras 20 milhões deixaram suas casas em virtude da extrema pobreza ou devido à violência por parte de grupos criminosos (UNICEF, 2016).

O aumento no fluxo de crianças refugiadas impacta o posicionamento dos Estados em relação ao acolhimento e integração dessa população no país de recebimento e acolhida. O que tem demonstrado uma ambivalência por parte do próprio Direito, ao mesmo tempo em que o tratamento dos refugiados se dá em determinados momentos pelo discurso dos corpos vulneráveis, que necessitam

de proteção e cuidado, em outros se observam sua expulsão e total abandono.

Com o intuito de potencializar as discussões sobre as relações entre criança, infância, migração e refúgio resultaram em uma série de questões: De onde vêm essas crianças? Para onde vão? Qual o lugar ocupado pela criança no Ocidente? Quais as condições de infância impostas às crianças refugiadas? Como os Estados se organizam para receberem essas crianças?

Ao problematizar tais indagações, o presente artigo tem como ponto de partida uma breve exposição sobre a categoria criança e como o conceito de infância foi se constituindo e se modificando na sociedade ocidental.

Esse estudo se pautou pela pesquisa qualitativa com análise documental e de cunho bibliográfico. A busca por relatórios, declarações e demais documentos que refletissem a preocupação das nações com as crianças refugiadas permitiu uma maior compreensão de seus direitos e da atual conjuntura internacional em relação a migração infantil.

As interlocuções entre a Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a escolha por análises de fotografias foram essenciais para compreensão das possíveis condições de infância impostas às crianças refugiadas nas mais diversas regiões do mundo.

A INFÂNCIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA CULTURAL

As concepções de criança e infância que foram se constituindo no Ocidente acabam por revelar certos modos de se olhar e pensar esses sujeitos. As imagens e o lugar da criança também foram se modificando ao longo da história nas mais diferentes culturas. Nesse movimento, a família e a escola também vêm se constituindo e se institucionalizando como *locus* específicos da educação e cuidado das crianças.

Nosso ponto de partida é a obra do historiador francês Philippe de Ariès (1914-1984), que se configura como um marco referencial sobre o aparecimento e representações da infância na Europa Ocidental. Por meio da iconografia, expressa por pinturas, desenhos, gravuras o esculturas Ariès[175] se debruçou na França medieval e do Antigo Regime. Segundo esse autor, as crianças nobres possuíam seus educadores e eram tidas como “miniaturas dos adultos” que deveriam ser instruídas para a transição para a vida adulta.

Ariès (1981), argumenta ainda, que até por volta do século XII, a sociedade europeia medieval não retratava as crianças em seus quadros e quando isso ocorria, elas estavam representadas com trajes semelhantes aos dos adultos da classe social a qual faziam parte. Se representava a infância sem qualquer distinção ou traços, eram apenas homens apresentados em escala menor, revelando como a criança não possuía nenhuma singularidade que a distinguisse do adulto, sendo assim, vista como *um adulto em miniatura*[176]até a Idade Média.

175 Apesar de algumas críticas serem tecidas à análise iconográfica realizada por Ariès, como seu caráter eurocêntrico (voltado especialmente para a realidade francesa) e elitista, por privilegiar crianças nobres sem mencionar crianças pobres, a sua obra é um marco para compreendermos a infância como uma categoria da modernidade e que não pode ser entendida fora da história da família e das relações de produção.

176 ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Edi-

Neste mesmo século a representação da criança também se refletiu como imagem sacra, como o anjo (o "*clergeon"*): o menino Jesus e a criança nua, alguns moldes de crianças mais próximos de sua realidade anatômica. Por sua ligação com a morte, o juízo final, a salvação do paraíso, observa-se grande influência da religiosidade católica à arte e às concepções de criança e infância.

A vida em família até o século XV era vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros ou individualidade, inclusive em referência à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. As funções educativas ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal.

No século XVI, os adultos, com destaque para as mulheres, passam a destinar certa atenção às crianças reconhecidas como seres ingênuos, graciosos, que serviam de fonte de distração ou relaxamento. O autor francês denomina de "crianças bibelot", expressando um sentimento de "paparicação", primeiro sentimento da infância. A criança era considerada um ser puro e frágil, uma fonte de distração e relaxamento para os adultos[177].

A partir do século XVIII, brandas transformações passaram a ocorrer no interior das famílias, ocasionando o surgimento do "sentimento de família", fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. Com o desenvolvimento do capitalismo emerge a separação entre o público e privado, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e relações de produção, enquanto a família se ocupa do âmbito privado, pelo ambiente doméstico e as condições de sobrevivência.

A burguesia passa a contribuir para um novo modelo de família, superando o sentimento de linhagem predominantes durante o medievo e apresentando o padrão de família nuclear como hegemônico. Assim se constitui também, um novo "sentimento de infância" e a criança passa a ser vista em uma condição diferente do adulto. Trata-se de um novo sentimento, contrário a paparicação, guiado pelos ideários dos moralistas. Neste contexto a infância passa a se delinear enquanto objeto de estudo, instrução e escolarização.

A escola passa a se configurar, portanto, como local privilegiado de socialização das novas gerações. Nesse local a criança depara-se com parte do legado cultural sistematizado ao qual tem direito. O ingresso das crianças na escola é um momento de grande significado e, em muitos casos, se constitui como o primeiro ambiente de socialização dos pequenos fora do seio familiar.

O início do século XX é marcado por uma ampliação dos estudos sobre a criança. A Psicologia se consolida como campo de conhecimento, destacando-se os estudos sobre o desenvolvimento infantil. Neste sentido, pesquisadores do campo da psicologia, tais como Piaget (1896-1980), na Suíça e Wallon (1879-1962), na França, irão empreender estudos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, refletindo indelevelmente nas compreensões de en-

tores, 1981. p.50.
177 Ibidem, p.158.

sino e de aprendizagem escolar.

Na Rússia, Vigotski (1896-1934) e colaboradores buscam compreender o processo de desenvolvimento do homem por meio de uma abordagem genética. O autor enfatiza a importância e centralidade da aprendizagem para o desenvolvimento da criança. Para ele, o aprendizado se constitui nas relações sociais, transformando as funções psicológicas elementares em funções superiores. Ou seja, o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento infantil. O autor explicita a ideia de *reconstrução*, de *reelaboração*, de conversão por parte da pessoa daqueles significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada sujeito, elementos essenciais para o desenvolvimento humano, são forjados pelas relações sociais, culturais e históricas nas quais a criança está inserida.

Vigotski (1991) defende que, se o aprendizado promove o desenvolvimento da criança, a escola tem um papel fundamental na constituição da pessoa humana. Pelo processo de escolarização a criança entra em contato com outras possibilidades de organização conceitual, ampliando seus modos de pensar.

Neste sentido, o papel do professor é de grande importância. A intervenção dos educadores, se torna um ato pedagógico privilegiado que deve incentivar avanços que não ocorreriam sem as suas interlocuções, indicações, pistas. Essa ação favorece o desenvolvimento no sentido de investir em uma ampliação dos modos de pensamento. Provoca, na criança, o ato de pensar de modo diferente[178].

Assim como a Psicologia, a Sociologia também voltou-se para as especificidades da criança e da infância. Em referência ao conceito de socialização, Corsaro (2009), ao realizar pesquisas com crianças reconstruiu esse conceito, esboçando o que denominou *reprodução interpretativa.* Para o autor, por meio de sua participação na sociedade, as crianças atribuem aspectos inovadores, criam e produzem suas culturas de pares[179],pela apropriação das informações do mundo adulto, compreendem seus próprios interesses. As crianças contribuem ativamente para a produção e modificação da cultura na qual estão inseridas.

Os estudos da Sociologia da Infância e da Psicologia contribuem decisivamente para compreensão das crianças como atores sociais que interagem com as pessoas e instituições de modo criativo. Criam para si um lugar no mundo, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas transformações impactam e modificam a realidade social.

É, também, no final do século XIX, com a consolidação dos Estados-Nações europeus que os conceitos modernos de “criança” e “infância” foram sendo estabelecidos. A escolarização da população foi progressivamente assumida como responsabilidade do Estado e estratégia de coesão nacional. O Estado passou a se preocupar com o tipo de formação dirigida à criança, o que estava diretamente ligado ao ideal de homem que se pretendia formar para aquela

178 VIGOTSKI, LievSemionovich. Psicologia pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.173.
179 O sentido de pares não é o de duplas, mas sim de parceiros, de iguais.

sociedade, ou seja, conforme o processo de civilização[180]. A formação do novo homem se iniciava na infância.

Os termos infância e criança não podem ser tomados como sinônimos. Cada um deles apresenta sua definição própria no contexto sociológico e psicológico. Se a infância é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das possíveis experiências para as crianças, estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos presentes em todas as sociedades humanas. A distinção semântica localiza-se na base dos estudos da Sociologia da Infância, cujo campo de estudo é a infância, enquanto núcleo cultural específico.

> A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância[181].

Ao reconhecer que a infância não é única, mas que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas este estudo adota a conceituação da criança refugiada como sujeito histórico de direitos que possui a condição social da infância. As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social.

CRIANÇAS REFUGIADAS: DA PROTEÇÃO INTERNACIONAL ÀS CONDIÇÕES DE INFÂNCIA NO SÉCULO XXI

Nas mais diferentes regiões do mundo, as crianças também constituem um grupo imensamente suscetível às situações de violação dos direitos humanos. Conforme dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), dos 21 milhões de pessoas sob seus cuidados, mais da metade são menores de 18 anos de idade.

> Estima-se que na última década mais de 1 milhão de crianças morreram em conflitos armados; seis milhões foram feridas ou mutiladas e um milhão se tornaram órfãs. Mais de 300.000 meninos foram obrigados a se transformarem em soldados. As meninas são frequentemente submetidas à exploração sexual. Crianças de 87 países vivem rodeadas por 60 milhões de minas terrestres e em torno de 10.000 ao ano são vítimas destas armas[182].

180 Destaca-se que mesmo nos países centro europeus, apenas a partir da segunda metade do século XIX, a escola afirmou-se como espaço educador da população, com a difusão das leis de obrigatoriedade escolar.
181 SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.17.
182 ACNUR, 2014, p.1. Publicações do ACNUR, disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/publicacoes/>. Acesso em: 27 abr. 2018.

Não é difícil observar que os refugiados compõem um dos grupos de pessoas mais vulneráveis no mundo. Imerso nesse cenário ainda há categorias nas quais o grau de vulnerabilidade se torna ainda maior. Tratam-se dos idosos, enfermos e crianças.

Para se enquadrar qualquer pessoa como refugiado, no âmbito do Direito Internacional foram elaborados acordos como Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, e seu Protocolo Adicional de 1967, a Convenção da Organização da Unidade Africana de 1969, e a Declaração de Cartagena de 1984, no cenário regional da América Latina. Esses documentos definem os direitos básicos que os Estados devem cumprir perante esses indivíduos. No contexto nacional, adota-se o Estatuto dos Refugiados do Brasil, Lei 9474/1997.

Elaborada para um fenômeno até então temporário, a Convenção de Genebra de 1951 define quem é refugiado, estabelecendo uma reserva temporal e regional ao continente europeu se referindo aqueles que haviam sido perseguidos e deslocados "em consequências de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa"[183]. Assim, abria-se também uma limitação geográfica, já que, os Estados poderiam somente aceitar aplicar a Convenção a acontecimentos ocorridos no território europeu.

Também é incluído o princípio *non-refoulement* (não-devolução), de modo que nenhum país deva expulsar ou devolver um refugiado contra a vontade do mesmo, para um território no qual ele venha a sofrer qualquer tipo de perseguição.

Foi também no século XX, que se reconheceu a criança em sua especificidade. Torna-se necessário o cuidado e a atenção com a faixa etária em questão, principalmente pelas diversas condições desumanas e atrocidades as quais estavam submetidas as crianças em várias nações. Desse modo, se conferiu à criança um status legal protetivo especial, ainda que atrelado à lógica e a visão dos adultos a seu respeito.

Nesse cenário destacamos a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, em vigor desde 1990, e ratificada por 195 países até o momento. O último país a aderir ao documento foi a Somália (2015). Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção, visto que alguns de seus estados toleram ou mesmo aplicam a pena de morte a pessoas menores de 18 anos de idade. Essa situação deixa explicita a soberania nacional frente à jurisdição internacional, além de violar tanto a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, como o próprio direito interno estadunidense.

A referida Convenção se configurou como marco legal mais importante na defesa dos direitos humanos da criança e teve maior número de Estados signatários no que diz respeito aos tratados de proteção dos direitos humanos, reconhece os direitos civis e políticos bem como os econômicos, sociais e culturais.

183 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

Em seu artigo 22, a Convenção sobre os Direitos da Criança expressa proteção específica perante a criança refugiada conforme o direito e procedimentos internacionais,

> 1. Os Estados Partes tomam as medidas necessárias para que a criança que requeira o estatuto de refugiado ou que seja considerada refugiado, de harmonia com as normas e processos de direito internacional ou nacional aplicáveis, quer se encontre só, quer acompanhada de seus pais ou de qualquer outra pessoa, beneficie de adequada proteção e assistência humanitária, de forma a permitir o gozo dos direitos reconhecidos pela presente Convenção e outros instrumentos internacionais relativos aos direitos do homem ou de carácter humanitário, de que os referidos Estados sejam Partes [...] (ONU, 1989).

Também é preciso que os Estados pares, as Nações Unidas, bem como as organizações intergovernamentais competentes cooperem no sentido de proteger e ajudar a criança refugiada. Torna-se necessário localizar seus pais ou outros membros de sua família a fim de obter informações que possibilitem sua reunião familiar. No caso de não se encontrar membros da família será concedida a mesma proteção outorgada a qualquer criança privada de seu ambiente familiar.

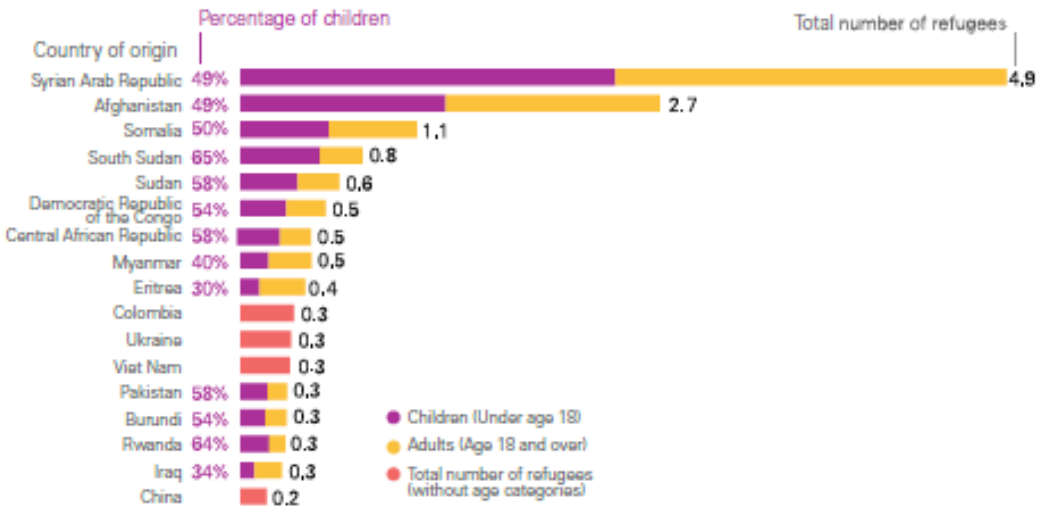
No âmbito regional de proteção aos direitos da criança destacamos que a América Latina adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente em sua legislação interna, o que implicou em mudanças radicais tanto do ponto de vista jurídico, como social, político e cultural (SANCHES; VERONESE, 2016). Essas alterações também irão influenciar a perspectiva das crianças migrantes e refugiadas como sujeitos de direitos.

Ao observar o cenário internacional atual, os dados estatísticos revelam um crescente aumento da migração infantil. De acordo com a Organização Internacional das Migrações (OIM), em 2015, 37 milhões de pessoas possuíam menos de 18 anos, representando 15% dos 244 milhões de imigrantes que se tem registro (IOM, 2016).

O relatório *Desenraizados: a crescente crise de crianças refugiadas e migrantes,* do UNICEF, ajuda a compreender a situação da migração infantil de modo geral, e das crianças refugiadas de modo específico. O número de crianças refugiadas mais do que dobrou entre 2005 e 2015, totalizando 11 milhões como refugiadas ou solicitantes de asilo logo, uma em cada 200 crianças em todo o mundo (UNICEF, 2016).

O documento revela que a maioria das crianças refugiadas são de origem da Ásia e da África. A Síria lidera esse quadro registrando 4,9 milhões de refugiados, dos quais 49% referiam-se as crianças menores de 18 anos, seguidos pelo Afeganistão com 2,7 milhões de refugiados, sendo 49% desse total composto por crianças. No que tange a proporção de crianças refugiadas em relação ao total de refugiados foi possível observar que as concentrações mais elevadas foram oriundas do Sudão do Sul e Ruanda, totalizando 65% e 64% respectivamente (UNICEF, 2016).

Figura 1: Maior população de refugiados por país de origem e idade, 2015 (em milhões)



Fonte: UNICEF, 2016, p.29.

No que tange os países de recebimento, nota-se que os dez maiores anfitriões de refugiados também estão localizados na Ásia e na África. A Turquia, é de longe o país que mais recebe refugiados, tendo registrado 2,5 milhões em 2015 (UNICEF, 2016). Apesar do país não ter disponível a porcentagem de crianças menores de 18 anos estima-se que a Turquia seja o país com maior número de crianças refugiadas acolhidas no mundo todo.

O Líbano e Jordânia são os países que receberam o maior número de refugiados em relação as suas populações, 18,3% e 8,7%, respectivamente. Em 2016, quase uma em cada cinco pessoas no Líbano era um refugiado sob o mandato do ACNUR. No Reino Unido essa proporção era de aproximadamente 1 em cada 530 pessoas, e nos Estados 1 em cada 1.200 (UNICEF, 2016).

As crianças e adolescentes representam 51% da população de refugiados no mundo, e apenas um terço da população mundial. Todavia, a sua proporção como parte da população geral de refugiados varia substancialmente dependendo do país em que vivem. Na Alemanha, as crianças representam um em cada cinco refugiados, enquanto no Sudão do Sul e na República Democrática do Congo, essa proporção é de três em cada cinco refugiados (UNICEF, 2016).

Essa variação entre a porcentagem de crianças em relação a população de refugiados em qualquer país de destino não é facilmente explicada por um único fator. Há de se considerar determinadas variáveis que vão desde a distância e dificuldade do deslocamento entre países de origem e destino, a estrutura básica no país de origem, políticas e práticas de migração e refúgio nos países de destino, além do capital financeiro das famílias.

Com o propósito de compreender as imagens que circulam nos grandes meios de comunicação a respeito das crianças refugiados buscamos evidenciar a importância da *imagem-criança* na contemporaneidade e os desafios que se

colocam frente a pesquisa centrada na imagem visual.

Em referência a *imagem-criança*,

> [...] podemos passar a considerar a visualidade e a posicionalidade discursiva como elementos que narram a infância e as suas culturas de maneiras mais complexa, justamente por nos proporcionar observar elementos que se tramam ao campo da visualidade, como por exemplo: sexo, gênero, etnia, classe social[184].

Assumimos a abordagem conceitual da fotografia enquanto mecanismo potente capaz de desconstruir a importância das imagens simplesmente como ilustrações descritivas. Aqui, elas se configuram como possibilidade narrativa, ou seja, um texto que introduz elementos complexos de análise pelo campo da visualidade. Um elemento visual que colabora para a narrativa da infância, de forma ética. Contribuem, assim, para reflexão a respeito da garantia dos direitos das crianças refugiadas e a compreensão das possíveis condições de infância as quais estão submetidas em diferentes regiões do globo.

É possível olharmos para os retratos das crianças refugiadas de modo mais complexo, não apenas como uma composição artística, mas como expressão política, histórica, social e cultural. Neste exercício da pesquisa documental, as fotografias foram acessadas no meio digital e registram as expressões de crianças refugiadas em contextos distintos. Em virtude de o aumento do fluxo migratório ter ocorrido no século XX, principalmente devido as duas grandes guerras mundiais atreladas as inovações produzidas nos meios de transporte pela tecnologia optamos por selecionar imagens mais recentes devido à grande circulação que tiveram em jornais, revistas e redes sociais em diferentes partes do mundo.

Uma imagem que despertou diversas interpretações se refere a Hudea, uma menina de quatro anos de idade que estava em um campo de refugiados de Atmeh na Síria, a 10km da fronteira com a Turquia. A menina viajou cerca de 150 km da cidade de Hamã até lá com a mãe e seus dois irmãos. O pai faleceu em um atentado à bomba.

Hudea foi fotografada com as duas mãos para cima, o que levou milhares de pessoas a publicarem sua imagem em redes sociais como se a menina estivesse se entregando ao confundir a câmera fotográfica com uma arma. A imagem circulou na internet em 2015 e por ter sido postada sem crédito muitos usuários de redes sociais, como Twitter, começaram a questionar quem seria o autor da foto, ou mesmo sua veracidade.

Foi em um site de compartilhamento de imagens que um usuário encontrou a origem da fotografia, atribuída ao fotógrafo turco Osman Sağırlı. Ele confirmou que notou que a menina havia de fato pensado que sua lente era uma arma quando olhou a foto e percebeu o quanto Hudea estava assustada e espremendo os lábios entre os dentes. Para Sağırlı, as fotografias de crianças nos campos de refugiados são especialmente reveladoras[185].

184 LIMA; NAZÁRIO. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. Goiânia: Educativa, v. 17, n. 2, p. 491, jul./dez. 2014 Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3957/2282. Acesso em: 20 jan. 2018.

185 DESVENDADO mistério de foto viral de criança síria que 'se rende'. BBC Brasil. Brasil, 31 mar. 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150323_siria_foto_hb. Acessoem: 22 mar. 2018.

Figura 2: Hudea



Fonte: BBC Brasil[186]

Um outro retrato de destaque internacional, refere-se a Alan Kurdi, menino sírio de três anos de idade encontrado deitado de bruços sobre uma faixa de areia na Turquia, após seu afogamento.

Alan Kurdi nasceu no ano de 2012 em Kobane, cidade curda no norte da Síria. Sua família já havia se movido entre diversas cidades sírias para escapar do Estado Islâmico quando em 2014 resolveram se estabelecer na Turquia, país em que seu pai vivia desde 2012. Em 2015, a família regressou a Kobane mas devido um massacre, em junho do mesmo retornaram à Turquia com intenção de seguir viagem para o Canadá, onde viviam alguns parentes. No entanto, a travessia acabou em tragédia, junto com Alan faleceram seu irmão de cinco anos Galip, e a sua mãe, Rehan, além de ao menos outros doze sírios que viajavam desde a Turquia até à Grécia em dois barcos. O único membro de sua família que embarcou e sobreviveu foi seu pai, Abdullah[187].

A referida imagem comoveu o mundo e se tornou símbolo do drama vivido por milhares de crianças obrigadas a deixarem seus lares devido a guerra e os conflitos armados. Apesar da imagem do afogamento de Alan ter sido amplamente divulgada na internet, mídias, e redes sociais, pouca coisa mudou em relação aos refugiados sírios e as políticas de recebimento por parte da Turquia.

Figura 3: Alan Kurdi



Fonte: The New York Times[188]

186 Ibidem.

187 LOOKINGback at Alan Kurdi. and other faces of Syrian crisis. The New York Times. Nova Iorque, 2 set. 2016. Disponível em: https://www.nytimes.com/2016/09/03/world/middleeast/alan-kurdi-aylan-anniversary-turkey-syria-refugees-death.html. Acesso em: 27 jan. 2018.

188 Ibidem.

Além dessas imagens, diversas outras ganharam destaque no cenário internacional nos últimos anos. Também foi organizado pelo UNICEF em 2016, três curtas-metragens que contam histórias reais de crianças fugindo de conflitos armados e tenta explicar a realidade vivida pelas crianças refugiadas, trata-se da série de animação "Contos que Não São de Fadas"[189]. Além de perder familiares e amigos, os pequenos são obrigados a mudarem para campos de refugiados onde não conhecem ninguém, muito menos o idioma, e muitas vezes acabam passando por dificuldades de adaptação.

É importante lembrar que nem todas as crianças refugiadas vivem as mesmas condições de infância, de modo que as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, no seu âmago e nas suas complexidades.

PARA CONCLUIR

As possíveis condições de infância vividas pelas crianças ainda é um tema complexo a ser estudado e difundido no Brasil, principalmente na área da Educação. Os estudos que têm sido realizados sobre o tema, se concentram sobretudo no campo do Direito e das Relações Internacionais.

Apesar de ser uma problemática recente, a situação das crianças refugiadas tem se agravado consideravelmente nos últimos anos. Daí a necessidade de sua percepção enquanto sujeito pleno de direitos, que vive a condição de infância enquanto categoria social situada em um tempo, espaço, cultura e história diferenciadas.

Em consonância com a obra de Ariès (1981), observou-se que durante muito tempo se desconhecia o sentimento de infância, e o mesmo se desenvolveu a partir do século XVI. O "sentimento de família" também foi se alterando no decorrer do século XVIII, marcado fortemente pela necessidade e desejo de privacidade.

Observou-se ainda, que no século XX, a Sociologia e a Psicologia contribuíram para ampliar os estudos sobre as crianças, enfatizando-as enquanto atores sociais e criadores, capazes de produzir e alterar a cultura a partir das relações com outras crianças e adultos.

Os dados quantitativos apresentados pelo ACNUR e pelo UNICEF, somados as imagens de crianças refugiadas selecionadas, corroboraram para as considerações de que, de fato, não há uma infância única, mas uma pluralidade de modos de se viver a infância e que as condições impostas as crianças refugiadas em diversas regiões do mundo não são as mesmas que se apresentam as outras crianças em virtude de seus contextos sociais, históricos e culturais.

De um modo geral, os contributos trazidos pelos estudos no campo da Psicologia e da Sociologia da Infância foram essenciais para compreensão de que não se vive uma infância idealizada, mas uma infância possível. No caso das crianças refugiadas, uma infância capaz de possibilitar o seu desenvolvimento humano e sua sobrevivência, ainda que com muitas limitações.

189 UNICEF lança contos de fadas às avessas sobre a vida de crianças refugiadas que fugiram da guerra. UNICEF, 2016. Disponível em: https://nacoesunidas.org/unicef-lanca-contos-de-fadas-as-avessas-sobre-a-vida-de-criancas-refugiadas-que-fugiram-da-guerra/. Acesso em: 12 abr. 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR**). Lei 9474/97 e coletânea de instrumentos de proteção internacional dos refugiados**. Brasília, IMDH, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DESVENDADO mistério de foto viral de criança síria que 'se rende'. ***BBC Brasil***. Brasil, 31 mar. 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150323_siria_foto_hb. Acesso em: 22 mar. 2018.

LIMA; NAZÁRIO. Sobre a luz do diafragma: *a atribuição da fotografia* na pesquisa com crianças. Goiânia: **Educativa**, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014 Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3957/2282. Acesso em: 20 jan. 2018.

LOOKING back at Alan Kurdi. and other faces of Syrian crisis. **The New York Times**. Nova Iorque, 2 set. 2016. Disponível em: https://www.nytimes.com/2016/09/03/world/middleeast/alan-kurdi-aylan-anniversary-turkey-syria-refugees-death.html. Acesso em: 22 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951**. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Justiça da criança e do adolescente: da vara de menores à vara da infância e juventude**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. p. 930. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

UNICEF. **Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children**. ISBN: 978-92- 806-4847-8, 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_ growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DA OBRA INFÂNCIA ROUBADA

Amanda Vidal Silva
Instituto Federal Campus de Camboriú/SC -IFC
amand_avs@hotmail.com

Cristiane Aparecida Fontana Grüm
Instituto Federal Campus de Videira/SC – IFC

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a investigar a infância no contexto da ditadura civil militar brasileira, a partir dos depoimentos contidos na obra *Infância Roubada*. A obra em questão diz respeito a uma coletânea de depoimentos e documentos, organizada pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo (CEVSP). Os depoimentos são de adultos, mas que naquele determinado contexto histórico eram crianças filhas/os de militantes políticos contrários ao regime imposto. A partir deles, pretende-se construir uma análise, fundamentada teoricamente a partir dos estudos sobre criança e infância, acerca das experiências da infância vividas, por essas pessoas naquele período.

Para tal empreendimento, partimos das contribuições da Comissão Nacional da Verdade (CNV), sancionada em 2011 pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. Efetivada por meio da Lei 12.528 e instituída em 16 de maio de 2012, a CNV tem como objetivo garantir o direito à verdade histórica e a memória e "tem por finalidade apurar as graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988"[190].

Uma Comissão da Verdade se caracteriza como um instrumento de Estado, ou de instituições internacionais, com o objetivo de reparar vítimas de momentos históricos marcados por violações de direitos humanos, neste caso o período ditatorial. A Comissão tem por finalidade garantir que o Estado cumpra as normas de direito internacional ao que se refere a *Justiça de transição* que diz respeito a um conjunto de medidas que devem ser tomadas pelo governo para "lidar com o legado de violências de regimes autoritários"[191]. Essas medidas podem ser agrupadas "em grandes eixos: verdade, memória, reparação, justiça e reforma das instituições" e tem como pressuposto a reconciliação nacional.

Por conta da delimitação de tempo e estrutura da CNV surgiram, paralelamente, "outras Comissões da Verdade regionais e setoriais, por todo o pais: em Estados e Municípios da Federação, sindicatos, universidades, órgãos de classe etc"[192]. Em 2012 foi criada, então, a Comissão da Verdade do Estado de São

190 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/comissoes/comissao-da-verdade/ > acesso em: 22 de outubro de 2017.
191 Disponível em: http://www.cnv.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html acesso em: 23 de outubro de 2017.
192 Idem 1

Paulo (CEVSP) *Rubens Paiva*[193], instituída pela resolução nº 879 na data de 10 de fevereiro, foi a primeira Comissão estadual desta natureza.

A CEVSP *Rubens Paiva* realizou, entre 06 e 20 de maio de 2013, o ciclo de audiências "Verdade e Infância Roubada" que resultou na obra intitulada: *Infância Roubada*. Neste ciclo, conforme prefácio da obra, "foram ouvidos cerca de 40 testemunhos de filhos de presos políticos, perseguidos e desaparecidos da ditadura. Hoje, adultos na faixa de 40, 50 anos, cujas histórias ainda não haviam sido contadas. " (CEVSP, 2014, p. 09). A obra é constituída por vários documentos, dentre eles, cartas pessoais, reportagens de jornais, fotos públicas e de álbuns pessoais, certidões de nascimento, fichas dos departamentos de órgãos policiais da época, além de depoimentos, sobre histórias das filhas/os de militantes políticos contrários a ditadura, que na época eram crianças e sofreram, de diversas maneiras, abusos por parte do regime autoritário.

Compreendendo a qualidade e a riqueza do conjunto de documentos e depoimentos contidos na obra, optou-se por utiliza-la como fonte documental desta pesquisa, corroborando com a aspiração que traz no seu prefácio, de "oferecer uma nova fonte de consulta, reflexão, divulgação e conhecimento sobre o período autoritário" (CEVSP, 2014, p. 09).

Importa ressaltar que a história do período ditatorial se configura, ainda, num solo com muito a ser explorado, uma vez que temos camadas ainda não atingidas, por inúmeros motivos, dentre eles a dificuldade de acesso a determinadas informações ou documentos, como bem aponta a CEVSP *Rubens Paiva* no seu relatório de introdução à obra I*nfância Roubada*:

> "É fundamental ressaltar a grande dificuldade de acesso aos arquivos públicos, mais notadamente os da ditadura: instituições como as Forças Armadas e o Ministério das Relações Exteriores, fundamentais para a cadeia de repressão e o sistema de vigilância, continuam a negar o acesso a certos documentos do período, ainda desconhecidos, e ainda não fizeram a autocrítica necessária para a vida democrática. " (CEVSP, 2014, p.3).

Ainda, a falta de colaboração dessas instituições é sublinhada ao proibirem que os seus subordinados prestassem informações à CNV chegando "a monitorar os integrantes da Comissão Nacional e suas investigações" o que, de acordo com a CEVSP, "denuncia a permanência de parte do *modus operandi* do sistema de repressão política da ditadura militar". Além dessas instituições, a CEVSP aponta para a falta de colaboração das organizações particulares, que "não fizeram esforço algum de memória e verdade" (p.4), como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que teve importante atuação na instauração e manutenção do regime autoritário.

Portanto, compreendemos que um olhar histórico, retroativo ao período autoritário do país, é fundamental para compreendermos questões políticas, sociais e econômicas que são emblemáticas nos dias atuais e que, certamente, podem contribuir para melhor compreendermos a realidade contemporânea do país, de

193Idem 2

igual maneira, quando estabelecemos a infância como objeto de estudo neste contexto, que, assim como o regime militar, é um objeto de estudo relativamente novo a ser pesquisado. Portanto, o fato de estabelecer a infância como busca central desta pesquisa implica na problematização do nome *Infância Roubada*, nomenclatura utilizada para a coletânea de depoimentos da CEVSP, pois a nossa investigação se dá, sobretudo, na tentativa de encontrar um objeto (a infância), enterrada na história do período ditatorial.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao que se refere aos estudos acerca da criança e a infância é necessário explicitar que esse campo de estudo vem ganhando proporção significativa na produção do conhecimento científico. Essa temática se localizava nos campos de conhecimento da medicina, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, contudo, a partir da década de 90 o estudo das crianças ultrapassa esses limites, pois rompe com a visão adultocêntrica, centralizando o objeto de estudo, a criança, "a partir de si própria" (SARMENTO, 2015, p.31)

A necessidade em realocar a criança e a infância nos estudos científicos, a partir de um novo olhar, rompendo com a ideia de um conhecimento completo, finalizado, adultocêntrico, acerca da infância e colocando como ponto de partida as próprias crianças, garantindo o seu direito a voz e, também, o direito a serem escutadas, inaugurou um conjunto de novas disciplinas que se ocuparam, multidisciplinarmente, a estudar a infância. Conforme aponta Sarmento (2015), "o que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância". (p.33)

Contudo, esse conjunto multidisciplinar, dos diversos campos teóricos, responsável por estudar o mesmo objeto, a criança e a infância, não é homogêneo, mas intrincado sob diversas controvérsias "como sempre ocorre nas ciências sociais e humanas, atravessado por contradições e dissensos teórico metodológicos". (SARMENTO, 2015, p.33)

Portanto, importa dizer que o conceito balizador desta pesquisa se situa no campo da filosofia, a partir das contribuições de Giorgio Agamben (2008), ao que se refere ao conceito de experiência, linguagem e infância. Portanto, a infância com a qual andamos de mãos dadas é aquela entendida, não como uma etapa cronológica ou um período da vida por qual todos passamos e num dado momento a deixamos para trás, mas como uma condição permanente e promotora da experiência humana. Pensar a infância a partir deste prisma, nos remete a problematizar as concepções de infância já construídas histórico e socialmente, e para além disso, "pensá-la como algo ainda por nós desconhecido e, talvez, a embarcarmos numa aventura, numa viagem" (LIMA, 2006, p.47).

Localizar a infância a partir das contribuições de Agamben (2008) implica em compreendê-la como promotora da experiência da linguagem. De acordo com o autor, o ser humano é constituído pela e para a linguagem e essa dialética só é possível porque a infância está localizada neste interstício entre a experiência

e a linguagem. Somente porque somos seres *in-fantes* é que podemos experenciar e essa experiência é a experiência da própria língua, portanto "é pela infância que nos aproximamos do inefável pela linguagem. Por ela, os limites da linguagem são buscados na própria experiência da linguagem" (SILVA, 2007).

Para compreender as narrativas históricas contidas nos depoimentos da obra a ser analisada, utilizaremos o conceito de memória subterrânea de Michael Pollak (1989), pois buscamos remexer o solo do contexto histórico da ditadura civil militar em busca das crianças e a forma como estas viveram as experiências da infância, enquanto crianças, naquele contexto, no sentido em que aponta o autor "ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional (p.4).

Buscamos, portanto, identificar a experiência da infância e/ou a experiência da própria linguagem, das crianças filhas/os de militantes políticos, investigando em que medida se deu a apropriação daquelas crianças em traduzir a experiência e/ou os eventos, bons e ruins, que as cercaram naquele contexto de repressão com a sua capacidade em refletir criticamente acerca de tais situações, bem como as maneiras de resistência encontradas por elas, seus medos, sonhos e as singularidades do viver a etapa do ser criança num contexto autoritário.

No sentido em que nos aponta Silva (2007), aqueles que vivem a experiência da linguagem, promovida exclusivamente pela condição de infância permanente a que pertence o homem, se tornam "autoridade de narração daquilo que se participa", são "sujeitos da sua própria experiência", o que nos provoca a compreender em que proporção essas pessoas, hoje adultas, se reconhecem naquela história e/ou a reconhecem como sua própria história. (p. 6)

Mary Del Priore, na apresentação do seu livro *História das Crianças no Brasil* (2016), também nos auxilia a clarificar a pretensão desta pesquisa, explicando o olhar com o qual trabalhou na construção da sua escrita, o qual pretendeu assistir a criança, "simplesmente criança, suas formas de existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela" (p. 15).

Parafraseando a autora, a pretensão desta pesquisa é a de construir uma narrativa histórica a partir da experiência da infância das crianças, filhas/os de militantes políticos não apenas como uma medida de enfrentamento a um passado que nos remete a um Estado que torturou, reprimiu, matou e violentou crianças e adultos em nome do desenvolvimento econômico de uma nação, mas construir uma narrativa histórica a partir da criança que viveu inúmeras experiências da sua infância num contexto de violência e repressão e que, enquanto autoridade da sua narrativa, nunca foi ouvida.

Portanto, entende-se que a presente pesquisa contribui para uma série de provocações acerca daquilo que acreditamos compreender sobre a infância e a criança, evidenciando esta como um sujeito histórico-social e de direito ao que se refere a uma narrativa histórica que reconheça a sua efetiva participação e a

possibilidade em pensa-la de maneira distinta ao que temos como conhecimento dado ao seu respeito. Para além, entende-se que pesquisar a infância num contexto histórico tão opressor do Estado brasileiro significa reconhecer a história do próprio país de tal forma que se garanta a sua não repetição.

METODOLOGIA

Iniciamos a pesquisa por meio da revisão bibliográfica visando apresentar um levantamento acerca dos estudos já realizados sobre a área de interesse de pesquisa, a saber: infância e ditadura civil militar. Compreendemos que a partir de um panorama geral sobre as pesquisas já executadas a respeito do tema, extraindo dados e informações como, por exemplo: quantidade de pesquisa sobre o tema e objeto de estudo desses trabalhos, colabora para que possamos melhor pensar nosso objeto de estudo, a relevância de tal proposta de investigação e os caminhos a serem seguidos com a pesquisa.

Optou-se por fazer a revisão literária, acerca do tema, somente em uma plataforma, neste caso, decidiu-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[194]. Foram encontrados 75 trabalhos, dos quais 45 deles são dissertações e 30 são teses. Desses 75 trabalhos encontrados optou-se por ler o título de todos com o objetivo de eliminar as pesquisas que não tinham relação com o tema proposto, tendo sido filtrados 21 trabalhos que apresentaram correspondência com o objeto desta pesquisa, sendo 11 teses e 10 dissertações das quais somente uma apresentou correspondência direta com o tema desta pesquisa: infância e ditadura, trata-se de uma dissertação de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC do ano de 2015. Outros dados, de extrema relevância, puderam ser obtidos por meio da revisão bibliográfica, como por exemplo: o número de teses e dissertações sobre ditadura civil militar, por ano, as regiões nacionais em que tais pesquisas ocorreram, assim como as Universidades correspondentes.

Pesquisar a infância a partir de filhas/os de militantes políticos contrários à e ditadura civil militar brasileira é metaforizar o método arqueológico: ao evidenciar as crianças enterradas na história deste período, se faz necessário escavar em torno desse sujeito histórico, sinalizando um sítio arqueológico, investigando indícios, vestígios e elementos que auxiliem na construção de uma análise científica acerca da experiência da infância vivida pelas crianças no contexto do regime autoritário constituído naquele período histórico.

Para tal empreendimento, assim como na arqueologia concreta, é indispensável o uso de ferramentas que nos possibilitem escavar em torno do objeto de estudo, em busca de outras fontes e documentos históricos que complementem e contribuam para uma melhor compreensão dos diversos depoimentos reunidos na obra *Infância Roubada*, utilizada como base desta pesquisa.

A opção por utilizar o documento *Infância Roubada* como fonte caracteriza metodologicamente esta pesquisa, como aponta Antonio Carlos Gil (2002) “a

194 A metodologia utilizada para fazer o levantamento bibliográfico contou com uma metodologia criteriosa, justamente por acreditarmos que é parte fundamental para o início de uma investigação. Tal procedimento encontra-se descrito, no esboço do projeto desta pesquisa, a metodologia utilizada, os critérios, assim como seus resultados.

pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (p.45), diferenciando-se da pesquisa bibliográfica, já que esta consiste na utilização da contribuição de diversos autores sobre um determinado tema.

Portanto, esta investigação se configura como uma pesquisa qualitativa documental, que se caracteriza por buscar compreender e interpretar os motivos de determinados comportamentos por parte de uma população, bem como opiniões ou expectativas de indivíduos. Pode utilizar-se de dados quantitativos que auxiliem a análise, contudo não tem como finalidade obter números como resultado. Uma pesquisa qualitativa depende de diversos fatores para que se possa realizar uma análise "tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a investigação. " (GIL, 2012, p.133).

Partindo do entendimento de que a obra *Infância Roubada* é bastante densa, contando com 315 páginas, compreendidas por depoimentos e diversos outros documentos, se fez necessário definir uma metodologia, o percurso e os meios pelos quais a realização da análise dos conteúdos se daria. Portanto, iniciamos com a construção de fichas, com o intuito de coletar os dados contidos nos depoimentos para posteriormente categorizá-los por meio de linhas de análise.

Corroborando com o conceito de *ficheiros de leitura*, trazido por Umberto Eco (2007), " O *ficheiro de leitura* compreende fichas, eventualmente de formato grande, dedicadas a livros (ou artigos) que se tenha efetivamente lido: nestas fichas anotar-se-ão resumos, opiniões, citações, em suma, tudo aquilo que puder servir para referir o livro [...]" (p.83). Deste modo, foram criadas fichas com os principais dados característicos dos depoimentos, assim como citações diretas e traços mais importantes referentes as memórias narradas pelos depoentes.

A partir dos registros dos *ficheiros de leitura*, com as teorias base de análise dos depoimentos, é possível localizar e/ou construir, um fio condutor entre os diversos depoimentos contidos, que será de suma importância para delimitar os depoimentos que condizem com o objeto dessa investigação, pois dada a limitação de tempo e recurso, não será possível construir uma análise sobre cada um dos depoimentos, portanto, estes serão vinculados as categorias de análise. Compreende-se que a metodologia científica utilizada é o que garante a credibilidade dos resultados analisados por meio da pesquisa. Portanto, os critérios que possibilitaram a escolha de alguns depoimentos em detrimento de outros estão de acordo com a problemática desta pesquisa e articulados com o conceito de experiência e infância balizador deste estudo.

Importa dizer que esse processo de localização e/ou reconhecimento do fio condutor está ancorada a partir da contribuição de Michael Pollak (1989) acerca da história social individual. Segundo o autor, a narração de uma história individual pode sofrer variações de acordo com o contexto no qual ela é relatada, entretanto essas alterações são de caráter limitado. O autor pontua:

> A despeito de variações importantes, encontra-se um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de lei-motiva em cada história de vida.

> Essas características de todas as histórias de vida sugerem que estas últimas devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. Por definição reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos chave (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (POLLAK, 1989, p. 13)

Em suma, o autor nos alerta que apesar de contar com certas variações, os depoimentos acerca das memórias tendem a ter um fio condutor sólido. É nesta perspectiva que esta investigação tem a prerrogativa de trabalhar, compreendendo que há uma experiência coletiva da infância sob o contexto do regime militar, mesmo que cada criança tenha vivido a singularidade da sua.

RESULTADOS

A obra documental Infância Roubada conta com 40 depoimentos, sendo que 06 deles são referentes a memórias de adolescentes, alguns inclusive, descrevendo sua militância e participação na luta armada e guerrilha contra o regime. Portanto, contamos com 34 depoimentos que versam diretamente sobre memórias infantis a respeito do período analisado.

Um dos 34 depoimentos é relatado por duas irmãs, são duas memórias num depoimento só, é o único com essa característica na obra. Além dos 40 depoimentos, contamos com 5 depoimentos “extras”, os depoentes estão falando sobre terceiras pessoas, todas viveram suas infâncias no contexto ditatorial, mas algumas por motivo de falecimento ou por, simplesmente, não se sentirem à vontade, optaram por não falar diretamente à CEVSP.

Importa ressaltar aqui, que um dos depoimentos “extras” é o de Darcy Andozia. Seu filho Carlos Alexandre de Azevedo tinha um ano e sete meses quando militares da repressão invadiram sua casa, na ocasião Carlos estava sob os cuidados da babá, visto que Darcy havia saído em busca do auxílio de Dom Paulo Evaristo Arns, pois Dermi Azevedo, seu esposo e pai de Carlos, havia sido preso pela ditadura. Darcy também foi presa e relata: “vi que na boca do meu filho havia um corte lateral [...]. O menino começou a chorar de fome. Então os policiais deram um tapa muito forte que cortou a boca da criança”. (INFÂNCIA ROUBADA, p. 301, 2014). Carlos Azevedo foi reconhecido pelo Estado como vítima da ditadura e indenizado, sofreu durante toda a sua vida com depressão e fobia social, vindo a suicidar-se em fevereiro de 2013.

Em se tratando da divisão dos depoimentos por gênero, esta se dá igualitariamente, portanto são 20 depoimentos de mulheres e 20 depoimentos de homens. Consideramos este fator como de suma relevância, pois tendo como compreensão que, por questões históricas e estruturais da sociedade, as crianças são sempre ligadas à mulher, ao feminino, o número equiparado de depoimentos

trouxe dados interessantes para se discutir a singularidade da repressão sob o masculino e sob o feminino, trazendo à tona suas particularidades.

Em relação a idade dos depoentes, utilizando o ano de 2013 como base – ano do ciclo de depoimentos da CEVSP -, a pessoa mais nova a narrar sua experiência trata-se de uma mulher com 37 anos e o mais velho, um homem, com 65 anos. Tal dado é relevante para pensarmos que essas pessoas nasceram e foram crianças em períodos distintos da ditadura.

Neste sentido, importa compreender que o regime não é uma linearidade factual, mas que ao longo dos, mais ou menos 20 anos de duração, contou com imbricações e disputas intrínsecas de poder, sobretudo por parte da linha mais dura dos militares. Com o poder do Estado sendo exercido por Castelo Branco, logo após o golpe, a repressão tinha um caráter mais legalista (FICO, 2014). Entretanto, a partir das sucessivas vitórias da linha dura militar, no interior do regime, a violência, tal como sublinha Napolitano (2014), juntamente com a censura e a vigilância, tornaram-se o tripé sustentador da ditadura, tendo atingido seu ápice com a decretação do AI-5 em 1968, marco histórico do recrudescimento da ditadura e da vitória da linha radical militar, início dos chamados “anos de chumbo” (ALMEIDA, 2015). Portanto, tal variação nos depoimentos traz uma grande contribuição para uma análise da experiência da infância entrelaçada aos acontecimentos históricos, especialmente se analisada a partir da perspectiva de recrudescimento da repressão.

O grau de instrução escolar das/os depoentes, também foi outro dado que pôde ser extraído, sendo que: 2 possuem pós-doutorado; 4 possuem doutorado; 3 possuem especialização; 1 possui mestrado; 23 possuem ensino superior; 1 possui ensino técnico; e em 6 depoimentos não consta tal informação. Para o objetivo desta pesquisa esses dados não são tão relevantes, podendo, entretanto, serem usados futuramente num segundo momento de análise.

Também foi possível verificar quais eram as organizações de esquerda em que os pais e/ou responsáveis das crianças militavam, dentre os 40 depoimentos 5 das mães não eram militantes e em 08 depoimentos não foi possível encontrar tal informação. Em relação aos pais, todos eles eram militantes de esquerda, sendo que em 06 depoimentos não constam a informação acerca dos movimentos em que militavam. Os dados apresentam organizações de esquerda, partidos, movimentos estudantis e sindicais, entidades religiosas e grupos armados e de guerrilha.

Sobre outros dados coletados: 22 pessoas disseram viver clandestinamente, enquanto crianças, durante algum período do regime; 14 disseram ter sido exiladas, sendo que 13 delas viveram em Cuba, 5 no Chile e 5 em outros países; 23 pessoas disseram ter permanecido, durante algum tempo ser ver a mãe, dentre os principais motivos estavam a prisão, o exilamento e a clandestinidade, em relação ao pai esse número cresce para 29; 7 pessoas disseram ter visitado a mãe na prisão, em relação ao pai esse número aumenta para 14; 15 pessoas disseram ter sido presos/as com a mãe e em relação ao pai esse número diminui para 05; 03 dos depoentes nasceram na prisão; 26 disseram ter perdido contato com a família biológica, seja por conta da clandestinidade, exílio ou prisão; 03

dos depoentes tiveram a mãe assassinada pela repressão, esse número aumenta para 18 em relação ao pai; 02 depoentes relataram ter sofrido tortura física;

Do total dos depoimentos, 03 disseram ter visto a mãe após ter sido torturada, o número sobe para 09 tratando-se do pai. Estes depoimentos podem ser caracterizados pela riqueza de detalhes da memória narrada, visto que a tortura física, ao contrário da psicológica por exemplo, é algo que aparece evidentemente por todo o corpo da pessoa que a sofreu, fato que fez Edson Luis de Almeida Teles (INFÂNCIA ROUBADA, 2014), filho de Maria Amélia Almeida Teles, militante brutalmente torturada junto com seu esposo pela repressão, se perguntar ao ver a mãe: “quem é essa pessoa que tem a voz da minha mãe? ” (p. 257-259), Amelinha Teles estava irreconhecível por conta das torturas sofridas.

Em relação a separação das crianças dos seus pais e/ou responsáveis, 08 depoentes dizem ter ficado por algum tempo na casa de menores - quando da prisão de seus pais, exílio ou clandestinidade - ou outras instituições e lares de adoção; 17 dizem ter ficado na casa de parentes – avós e tias/os – quando da prisão de seus pais, exílio ou clandestinidade; Tratando-se dos estudos, 09 dos depoentes dizem terem estudado normalmente durante sua infância, enquanto 07 dizem ter tido os estudos prejudicados – alguns narram as dificuldades trazidas pelos traumas e momentos de violência que vivenciaram; 05 deixaram de estudar por conta da clandestinidade; 22 depoentes descrevem ter mudado de casa várias vezes durante a sua infância, geralmente por conta da clandestinidade.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Grande parte dos dados ainda não foram analisados, pois a investigação encontra-se sem fase de desenvolvimento. Entretanto, a partir das categorias organizadas, pode-se ter uma ideia das variadas linhas analíticas a serem seguidas.

Além dos dados tabelados, outras possíveis análises giram em torno de temas mais subjetivos encontrados nos depoimentos, como: a busca pela identidade – boa parte dos depoentes dizem que até os dias atuais não sabem ao certo quem são; o silêncio como uma condição de segurança – outro fator subjetivo muito encontrado nos depoimentos -, visto que muitas crianças vivenciaram a experiência da clandestinidade, não podiam dizer seus verdadeiros nomes, tornando o silêncio como uma resistência, um modo de sobreviver. Além disso, importa ressaltar que muitos depoentes narraram suas memórias infantis pela primeira vez no ciclo de debates da CEVSP, alguns nunca haviam contado sua história particular nem mesmo para os entes familiares; outro fator emergido nos depoimentos foi a constituição da família política – por perderem contato com as famílias biológicas, ou por conta da clandestinidade ou o exílio, as crianças criaram vínculos com outros militantes, pois compartilhavam da mesma realidade, formando assim uma grande família política, característica muito recorrente nos depoimentos das crianças que vivem a condição do exílio, principalmente em Cuba; a questão do mentir, enquanto valor moral, também é um assunto bastante recorrente dentre os depoimentos, visto que as crianças viam-se obrigadas

a não falar a verdade e isso confrontava, de certa maneira, a ideia de certo e errado, permeadora da formação moral dos indivíduos.

Este pequeno início de pesquisa aponta para a quantidade de dados extensos e diversos a serem analisados, portanto, é revelador de uma temática pouco explorada ao que se refere a investigações científicas, tanto a questão do período ditatorial - como já mencionado, o Brasil ainda não fez a reconciliação histórica necessária para superar as consequências do período autoritário - assim como a temática da infância, extremamente recente como objeto de estudo das diversas ciências. Há, portanto, certa evidência na urgência em se colocar tais assuntos como objeto de investigações.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, Guilherme Bacha de. O Conselho de Segurança Nacional e a ditadura (1964-1969). In: MOTA, Rodrigo Patto Sá. Org. **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai.** Belo Horizonte: Ufmg, 2015. p. 83-100.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo *Rubens Paiva*. ***Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil.*** São Paulo: Alesp, 2014. 316 p.

BRASIL. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Comissão da Verdade do Estado de São Paulo *Rubens Paiva***. São Paulo: CEVSP, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/comissoes/comissao-da-verdade/>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Comissão da Verdade do Estado de São Paulo *Rubens Paiva***. In: Relatório de introdução. São Paulo: CEVSP, 2012. Disponível em: < http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/> Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. ***Comissão Nacional da Verdade*.** Brasília: CNV, 2011. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>. Acesso em: 22 out. 2017.

ECO. U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. Ed. Lisboa: Presença, 2007.

FICO, Carlos. **Além do golpe: a tomada de poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, P. M. **Infância e Experiência**. In: SOUZA, A. M. B; VIEIRA, A; LIMA, P. M. (Org.) Ética e gestão do cuidado: a infância em contexto de violências. Florianópolis. CED/UFSC. Núcleo vida e cuidado, 2006, p. 47-62.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do Regime Militar brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

PADRÓS. Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional Uruguai (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio**. Rio de Janeiro, Estudos históricos, vol.2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo, editora Contexto, 7. Ed., 3ª reimpressão, 2016.

SARMENTO, J. M. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Braga, Portugal. Currículo sem Fronteiras. v.15, n. 1, p. 31-49, jan/abr. 2015.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Experiência e Linguagem: Um pensar sobre a Infância**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. 16º COLE. CAMPINAS: UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2007. v. 1, p. 394 - 394.

SOUZA, Camila Torres. **Relação de poder na ditadura militar no Brasil: a doutrina de segurança nacional e a censura**. In: ANAIS DO III SIMPÓSIO DE PESQUISA ESTADO E PODER: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE HEGEMONIAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. 2011, Marechal Cândido Rondon, Anais: III Simpósio. p. 91-100.

WOLFF. C. S. **Eu só queria embalar meu filho. Gênero e maternidade no discurso dos movimentos de resistência contra as ditaduras do cone sul, América do Sul.** Aedos nº 13. Vol. 5. Ago/Dez 2013.

A INFÂNCIA NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DIGNIDADE HUMANA

Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
malu.uepg@gmail.com

As crianças estão por toda parte, constituem a sociedade e nelas se constituem enquanto sujeitos. No entanto, existem ambientes cuja presença infantil é improvável e, portanto, desconhecida, fazendo com que um grupo de crianças tenha seus direitos básicos violados e os princípios de sua dignidade humana ignorados. Pretende-se trazer à luz uma análise sobre os processos educativos de crianças que vivem a infância no contexto prisional na companhia de mães que cumprem pena de privação de liberdade. Problematiza-se a invisibilidade deste grupo tanto na sociedade quanto no próprio sistema penitenciário. A reflexão resulta de um estudo realizado no ambiente materno-infantil de um presídio que toma por base os estudos de Santa Rita (2007), Lemgruber (1983), Goffman (2005), Barbosa (2010), entre outros. A pesquisa de abordagem qualitativa, efetivou-se por meio de observação participante, entrevistas narrativas e estudo documental que envolveu as crianças e suas mães no cotidiano prisional. O texto problematiza a morosidade no cumprimento da lei à luz da incapacidade do Estado em garantir os direitos básicos de crianças que nascem neste contexto vulnerável. O estudo aponta que os processos educativos vivenciados no cárcere podem contemplar as especificidades do desenvolvimento da criança e sua dignidade humana, sendo necessária a efetivação da lei de medidas alternativas de cumprimento de pena para mulheres grávidas e/ou com crianças pequenas sob sua responsabilidade.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos de bebês e crianças pequenas, no Brasil, têm sido pautados de modo contundente a partir do final do século XX. Foi a partir deste período que as creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas como parte do sistema de educação, constituindo-se como primeira etapa da Educação Básica e, portanto, regidas por uma legislação específica que pressupõe a indissociabilidade entre cuidado e educação. Junto à normatização do atendimento e da inscrição no rol das políticas públicas de educação, tomou vulto maior os estudos e pesquisas a respeito dos processos educativos desenvolvidos com as crianças no âmbito das escolas de Educação Infantil. No entanto, para além de suas experiências na escola, as crianças compõem o cotidiano e, visibilizadas ou não, se constituem enquanto sujeitos e cidadãos.

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que buscou compreender os processos educativos que as crianças vivenciam no interior de uma penitenciária feminina no Paraná, a única do estado que possui uma estrutura para receber mulheres grávidas e com filhos pequenos, nascidos no período de espera de julgamento e/ou cumprimento da pena. Ainda que seja difícil conceber a presença de crianças no cárcere, sua permanência neste espaço está prevista na Lei de Execução Penal[195] (Lei nº. 7.210 de 11 de julho de 1984), que, no parágrafo 2º do artigo 83, exige: "os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade". A idade limite de permanência da criança está prevista no Artigo 89 desta mesma lei: "a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestantes e parturientes e de creche para abrigar crianças de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa".

Ainda que a Lei de Execução Penal (LEP) tenha prevista a presença de crianças na companhia de suas mães, no cárcere, até os sete anos de idade, na maioria das instituições penais brasileiras, tenta-se garantir este vínculo pelo menos durante o período mínimo de lactação que vai até os seis meses. A penitenciária na qual a pesquisa foi desenvolvida buscava, à época, fazer um trabalho de conscientização com as mulheres para o encaminhamento das crianças para familiares antes que completassem os três anos de idade, permanecendo no sistema apenas os filhos de mulheres que não possuíam alternativas no cuidado das crianças. Nesta unidade penitenciária, a maioria das mães progrediam de regime, para a semiliberdade, antes que as crianças completassem três anos.

Para defender a tese de que as crianças que vivem no contexto prisional estão inseridas em um processo educativo e que este pode ser pensado a partir das especificidades de seu desenvolvimento e pautados nos princípios da dignidade humana, foi necessária uma trajetória de pesquisa que permitisse a aproximação e análise da realidade prisional. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa da pesquisa que possibilitou uma visão ampla do contexto e dos modos como mulheres e crianças vivenciavam aquele cotidiano (ANDRÉ, 1995). Esta abordagem propiciou a imersão no ambiente prisional, tendo a observação participante como um instrumento que permitiu o envolvimento com a realidade e os sujeitos, mediado pelo fazer cotidiano. Esta estratégia metodológica possibilitou, sobretudo, conhecer os bebês e crianças pequenas em suas relações. Como estratégia complementar, foram realizadas entrevistas narrativas, que se constituem, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95) como "uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas". Estas entrevistas se caracterizam por valorizar o relato oral como uma via para conhecer uma realidade de forma aprofundada.

O uso destes instrumentos metodológicos resultou numa quantidade significativa de dados discursivos. Assim, recorreu-se à análise de conteúdo como pos-

195 Cf. A Lei de Execução Penal em vigor desde 1984 obteve nova redação por meio da Lei nº 11.942 de 28 de maio de 2009, para atender de maneira específica a condição de mulheres e de seus filhos. Cf. em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em 20 de março de 2018.

sibilidade para estudar a temática em suas significações e para a categorização dos elementos mais significativos da pesquisa. Trata-se de uma metodologia de tratamento e estudo de dados expressos em diferentes formas de comunicação e nos discursos emitidos em diferentes linguagens. Para Bardin (1977, p. 30), a análise de conteúdo torna-se uma estratégia fundamental para trazer rigor à leitura do real, possibilitando a compreensão da comunicação para além de seus significados imediatos.

Participaram da fase de observação cerca de 60 mulheres que frequentavam o espaço materno-infantil[196], entre agentes penitenciárias, equipe administrativa, equipe de trabalho e mulheres mães que cumpriam pena de privação de liberdade ou aguardavam julgamento. Foram observadas 18 crianças que viviam no espaço materno-infantil, com idade entre cinco meses e 3 anos, sendo que desse total, 8 crianças eram atendidas no Centro Municipal de Educação Infantil[197] (CMEI). Para as entrevistas narrativas foram selecionadas 7 mulheres-mães que frequentavam o espaço materno-infantil, 4 agentes penitenciárias, dentre elas a diretora do presídio, e 4 profissionais do CMEI.

O sistema prisional é visto por Goffman (2005, p. 22) como “estufas para mudar pessoas”, por propor um processo constante de destituição e de reconfiguração do eu. No pensamento foucaultiano, o cárcere se caracteriza enquanto espaço de poder que, tendo a disciplina como principal tecnologia, atua sobre os indivíduos de modo a impactar em seus processos de subjetivação. O controle e a sujeição daqueles que se tornam objetos de punição, configura-se dentro de um processo de descaracterização do eu. Neste sentido, pode-se compreender que os processos educativos vivenciados neste ambiente são perpassados por forças que influenciam sobremaneira a constituição das subjetividades das crianças.

O processo educativo é concebido como um percurso contínuo, que se configura a partir das múltiplas relações estabelecidas socialmente. Sendo assim, a educação é vista em seu sentido mais amplo, vivida ao longo da vida e que se vê permeada por determinantes internos aos sujeitos, mas fortemente impactados por sua relação com fatores externos, tais como a classe social, a organização política e econômica, as condições de acesso aos bens culturais e aos equipamentos sociais, entre outros.

Neste sentido, as análises sobre os processos educativos vividos no cárcere, consideram as profundas contradições engendradas no âmbito da sociedade capitalista, expressas no sistema político, social e econômico e que produz uma massa de sujeitos que estão à margem dos processos produtivos. Estas contradições se evidenciam de forma cruel nas relações de poder estabelecidas no interior do sistema prisional, onde a descaracterização dos sujeitos (GOFFMAN, 2005) e o desrespeito à dignidade humana se naturalizam (LEMGRUBER, 1983). Neste ambiente hostil, percebe-se que à margem está a criança, vulnerável e

196 O aqui denominado “espaço materno-infantil” era conhecido como creche pelas agentes penitenciárias e pelas mulheres. Contudo, não se caracterizava como tal devido à ausência de profissionais capacitados e às especificidades de sua organização e funcionamento que obedeciam às orientações estritamente de segurança.

197 Ainda que não se constituísse, inicialmente, como lócus da pesquisa, pelo fato de acompanhar as discussões e a inserção de algumas crianças no CMEI, este passou a ser considerado como espaço significativo para a compreensão das marcas que o sistema pode deixar nas crianças que vivem no sistema prisional.

destituída de seus direitos, dentre eles, o da liberdade e da oportunidade de vivenciar dignamente a infância.

No sistema prisional, no entanto, as crianças estabelecem relações com seus pares, com os adultos, com o sistema e suas regras, relações que constituem a base de um processo educativo. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que é possível pensar um processo educativo que rompa com o determinismo imposto pelos limites do sistema, possibilitando práticas e interações pautadas no respeito às especificidades do desenvolvimento infantil e nos princípios da dignidade humana.

O estudo considera, para além dos direitos, o princípio da dignidade humana, um conceito em constituição, mas que delineia um modo de compreender a pessoa humana em seu valor primeiro. O conceito do que seja a dignidade humana tem sido constituído e modificado ao longo do tempo e de acordo com os modos como as sociedades se organizam. Tal conceito vem se forjando enquanto um valor intrínseco ao ser humano sendo sistematizado, a partir do século XX, no ordenamento jurídico como direitos fundamentais. Ainda que o valor agregado ao ser humano esteja presente na ordem do discurso desde a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), na França, é na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) que se estabelece enquanto normativa. Em seus estudos, Comparato (2010, p. 43), afirma que “o caráter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor próprio veio demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo”. Deste modo, compreende-se que, para além do ordenamento jurídico, a humanidade presente na criança e que justifica a sua dignidade, se revela no fato de que, chamada à existência, compartilha com os demais seres humanos da mesma condição: inclui-se na espécie, possui uma natureza humana, faz parte de um momento histórico, insere-se em uma cultura, pertence a um grupo social, aprende nas interações o que é e como viver.

O presente texto pretende apresentar, inicialmente, uma caracterização das crianças que viviam no espaço materno-infantil da penitenciária. Em seguida, discute-se alguns dados sobre os possíveis impactos deste ambiente no seu desenvolvimento de modo específico em relação às interações e ao desenvolvimento da autonomia e construção da identidade. O estudo revela a necessidade de fazer valer os dispositivos legais que pressupõem penas alternativas à restrição de liberdade para mulheres que possuem crianças sob sua responsabilidade, bem como a necessidade de considerar as crianças em sua dignidade humana.

AS CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL

A análise referente às condições de vida das crianças no contexto prisional considerou sua invisibilidade tanto perante a sociedade mais ampla, quanto para o sistema penitenciário, o que se traduz em negligência em relação às especificidades de seu desenvolvimento e aos princípios da dignidade humana. A invisibilidade das crianças no âmbito do sistema prisional pode ser comprovada pela ausência e imprecisão de dados sobre quem e quantas são essas crianças no

Brasil (SANTA RITA, 2007; SIMÕES, 2013), informações que não constam nos relatórios oficiais do Departamento Penitenciário (DEPEN). Fora dos relatórios, as crianças acabam por não serem foco das políticas propostas pelo sistema.

Algumas pesquisas (GALVÃO, 2012; ORMEÑO, 2013; SANTA RITA, 2007) têm pautado a invisibilidade da mulher privada de liberdade no contexto prisional. Porém, a invisibilidade da criança se torna maior, uma vez que, no conjunto de dados divulgados pelo sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN) não há referências sobre o número de crianças que nascem e vivem neste ambiente. O levantamento nacional de dados do INFOPEN (BRASIL, 2014) informa que houve uma tentativa de saber o número de filhos de presos, por reconhecerem que o encarceramento dos pais causa impactos na vida dos filhos. Assim, inseriram uma questão no formulário encaminhado às Unidades Penais e menos de 20% delas informaram este dado, o que pode ser interpretado como uma informação negligenciada pelas instituições prisionais. O último relatório do INFOPEN (BRASIL, 2017) traz, pela primeira vez, dados referentes aos filhos de presos e presas no Brasil. Mas esclarece:

> A informação sobre a quantidade de filhos das pessoas privadas de liberdade no Brasil estava disponível para apenas 9% da população prisional (ou 63.971 pessoas). (...) Dada a baixa representatividade da amostra coletada, não é possível extrair conclusões para a totalidade da população prisional no Brasil (BRASIL, 2017, p. 39).

Os dados imprecisos referentes à quantidade de crianças filhas de detentos e daquelas que nascem e ficam com suas mães no interior do sistema prisional demonstra a invisibilidade que esta população tem diante da estrutura penal brasileira. De acordo com Santa Rita (2007), a falta de informações sobre a realidade de mulheres e crianças neste contexto se constitui como a primeira dificuldade para as pesquisas. Em seu estudo constatou, por meio de questionários enviados às unidades prisionais femininas, que havia 289 crianças em 37 das 79 unidades que responderam, sendo a maioria na faixa etária de 0 a 6 meses (SANTA RITA, 2007, p. 105).

Quando da realização do estudo aqui tratado, em julho de 2015, o número de crianças atendidas na penitenciária girava em torno de 40, sendo a maioria na faixa etária entre zero e seis meses, atendendo a uma idade máxima de três anos. As mulheres grávidas eram direcionadas para o Complexo Médico Penal (CMP) até que tivessem a criança. Segundo a diretora, naquele momento, havia cerca de 20 gestantes no CMP aguardando a transferência após o parto. Ao chegarem com seus bebês, as mulheres eram direcionadas à “Galeria A”, ala específica dentro da Administração, longe das demais mulheres privadas de liberdade. Era composta de oito celas com dois metros quadrados que abrigavam duas mulheres com seus bebês em cada uma; e uma cela maior que acolhia até seis mulheres com suas crianças.

Nas observações, constatou-se que a rotina das crianças seguia aquela proposta às mulheres. Acordavam às 5h da manhã, tomavam o café, saíam para o pátio coberto ou parque enquanto as mulheres limpavam o espaço; às 10h

almoçavam, às 10h30 dormiam; às 11h voltavam para o pátio ou parque, às 14h lanchavam, às 16h30 jantavam e às 18h dormiam. Durante a noite, as crianças menores de 6 meses ficavam com as mães nas celas, já as que viviam no espaço materno-infantil ficavam sob os cuidados da agente de plantão. Ressalta-se que, naquele período, uma agente penitenciária era responsável por 18 crianças durante a noite.

No que se refere à estrutura e organização do tempo de mulheres e crianças no espaço prisional, de modo geral, os bebês até os seis meses ficavam com as mães nas celas da Galeria A, tendo uma média de 40 minutos a duas horas de banho de sol diariamente, no pátio do espaço materno-infantil da Penitenciária Feminina do Paraná (PFP). Já as crianças maiores de seis meses permaneciam neste espaço todo o tempo e as mães, organizadas em duplas fixas, revezavam-se nos cuidados das crianças nos horários de manhã e tarde. O CMEI era frequentado por um grupo de 8 crianças da penitenciária, que se deslocavam em um ônibus fornecido pela prefeitura e permaneciam nesta instituição no período das 7h30min às 17h.

A lógica de controle proposta pelo sistema prisional impactam significativamente na constituição da subjetividade da criança. As relações de tempo e espaço no cárcere são pensados na perspectiva dos tempos e necessidades dos adultos, desconsiderando as necessidades de bebês e crianças pequenas. Para Barbosa (2006),

> O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Este desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 120).

Se no espaço materno-infantil a relação com o espaço já era considerada restrita, na “Galeria A” a questão se tornava ainda mais complexa. Nela, os bebês passavam todo o tempo junto de suas mães, em um espaço bastante pequeno. A experiência vivida por crianças nas celas com suas mães revelam que os primeiros registros que a criança tem do mundo ocorrem neste ambiente fechado. Esta experiência impacta as crianças e as mães, tornando-se, para muitas, um espaço de tensão e estresse, como exposto no relato de uma das mães[198]:

> Porque aqui você não pode questionar, então, querendo ou não, eles querem que a gente tire a criança da gente, que a gente se separe do bebê em seis meses, só que como que a gente vai ter todo esse processo em apenas um mês se toda vez que a criança chora a gente tem que pegar? Não pode deixar chorar. Toda vez que a criança chora tem que pegar. A criança acostuma a ficar do seu lado porque não tem outro lugar pra colocar a criança, a criança tem que dormir junto com você. De repente, um dia, é tchau e bênção, é isso, e pronto, acabou. Não, eu não acho isso certo. Eu não sou ninguém, lógico, mas claro que eu não acho isso certo. É um sofrimento pro bebê e pra mãe também [sic] (Simone – Mãe).

198 Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por outros para preservar a identidade dos sujeitos.

Simone se refere à transição da criança da cela para o espaço materno-infantil, que acontecia de forma abrupta, mas que revelava a lógica que perpassa as relações no ambiente prisional. As crianças eram sempre preparadas para algo que viria, deixando de viver o tempo presente. As mães repetiam incessantemente “Minha sentença sai no próximo mês...”, e essa sentença não chegava; “quando a gente sair daqui...”, e a ansiedade da espera permanecia inscrita na criança perpassada pela escassez de carinho, colo e acolhida.

A marcas deixadas pelo sistema prisional na constituição da subjetividade de bebês e crianças pequenas que vivem parte da infância neste ambiente, podem ser percebidas em diversos aspectos, dentre os quais destacam-se, em suas interações, no desenvolvimento da autonomia e na construção da identidade.

AS INTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

A criança que vive a infância no sistema prisional em companhia da mãe, passa um momento importante de sua vida em um ambiente marcado pela submissão, a rigidez das regras, a limitação do espaço, a escassez de experiências externas, a ausência de relações com sua família e comunidade de origem. No entanto, é neste contexto que ela estabelece relações e interações que fundamentam o desenvolvimento de sua subjetividade. Para conhecer os processos educativos das crianças no ambiente materno-infantil da PFP, foi preciso perceber os modos como interagiam entre si, com os adultos e com o ambiente.

Estudos recentes sobre o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas têm afirmado que, “sob certas condições, crianças antes mesmo dos dois anos muitas vezes se agrupam em duas ou três para realizar atividades em comum, comunicando-se bastante entre si, estabelecendo frequentemente relações muito harmoniosas” (STAMBAK, et al, 2011, p.1). As pesquisas, principalmente na abordagem da Psicologia do Desenvolvimento, têm sobrepujado os discursos, até então vigentes, de que as trocas entre bebês e crianças pequenas eram pobres e escassas, fortalecendo a concepção que caracterizava suas condutas como egocêntricas.

Conforme Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), esta compreensão a respeito da interação entre as crianças sempre foi vista, pela Psicologia do Desenvolvimento, a partir da relação com o adulto. Poucos foram os estudos que se dedicaram a conhecer e valorizar a relação entre pares, o que só tem sido observado nas últimas décadas. De um modo mais amplo, as interações das crianças precisam ser consideradas a partir de relações sociais que acontecem em um contexto histórico e cultural. Para Góes (2000),

> A construção social do indivíduo é uma história de relações com os outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.) (GÓES, 2000, p. 121).

Essa compreensão a respeito das interações no desenvolvimento da criança, constitui-se como pressuposto para analisar aquelas que vivem no interior do sistema prisional. As interações dessas crianças estão circunscritas a um grupo restrito de pessoas que por ali transitam: as agentes penitenciárias e as mães. Esse grupo é composto, quase que exclusivamente, por mulheres que frequentam o ambiente com certa regularidade, uma vez que há uma rotina de atividades, um fluxo de alternância entre mulheres nos cuidados com as crianças e uma escala de trabalho das profissionais. Qualquer situação que fuja a essa rotina costuma provocar uma reação de medo nelas evidenciado, principalmente, em relação à figura masculina. Contudo, após algum tempo de convivência, as crianças começam a demonstrar afeto em relação às pessoas. No trecho a seguir, a professora do CMEI analisa o comportamento inicial das crianças em relação a estranhos:

> Eu vejo muito neles esse medo do contato com as pessoas. Essa é a maior dificuldade, de inserir eles no grupo, né, porque ali nós trabalhamos, eu, a auxiliar, volta e meia tem outras pessoas entrando na sala, temos professoras de área, quando falta uma auxiliar a gente sempre dá um jeito de outros profissionais que precisam estar em sala [sic] (Maria – Professora).

Como um reflexo das relações estabelecidas no contexto prisional, as crianças não são estimuladas a interagirem entre si. As poucas relações ocorrem entre as crianças que compõem as duplas de mulheres que se revezam em seus cuidados. Neste sentido, Rossetti-Ferreira et al (2012, p. 379) compreendem que ao serem tomados a partir de uma perspectiva da criança, os estudos sobre seu desenvolvimento e suas interações passam a identificar as potencialidades de bebês e crianças pequenas, assim como apresentam elementos importantes para a constituição de práticas diferenciadas em contextos de educação coletiva. As autoras ressaltam que a organização do ambiente e a mediação dos adultos são fundamentais para favorecer o encontro e a interação entre as crianças. No trecho em que relato uma brincadeira com Rubem e Ruth ficam evidentes suas características relacionais:

> Brinquei com o Rubem (1 ano e dois meses) e com a Ruth (um ano e quatro meses). As mães compartilham os cuidados dessas crianças e elas têm uma grande afinidade, brincam juntas e às vezes se estranham. Elas não conversam entre si e pouco se ouve seus balbucios. Contudo, são muito atentas, observadoras e curiosas. Ruth não para de caminhar e de mexer nas coisas. Atende todos os pedidos demonstrando compreendê-los e conhecer o espaço. Rubem também é curioso, mas menos agitado que Ruth. Ele tenta pronunciar mais palavras e brinca com o que está por perto (Observação PFP 9 – 25.02.15).

O fato de não serem colocadas em grupos para realizarem atividades coletivas no espaço materno-infantil se reflete nas relações com outras crianças fora dos muros. No CMEI, elas se aproximam mais da professora e, em momentos que se sentem ameaçadas ou incomodadas, procuram essa referência. A pro-

fessora prefigura a mãe (ou a mulher que cuida na composição das duplas), tornando-se o ponto de apoio, inclusive emocional. Destarte, a inserção no grupo, que costuma ser espontânea nas crianças em geral, torna-se desafiadora para as que vivem na PFP, como expresso no relato da professora:

> Tem diferença porque eles são mais, eles se isolam mais. Eu percebo que eles são mais isolados, assim, eles não têm aquele contato direto no brincar. Parece que eles não se inserem ao restante do grupo [sic] (Maria – Professora).

Nas interações com os pares, com os adultos e com o ambiente, as crianças experimentam diferentes sensações, tais como o carinho, o afeto, raiva, revolta, indiferença. Por meio delas, desenvolve o autoconhecimento, a percepção de si em suas potencialidades e limitações. Essas experiências influenciam na constituição de suas subjetividades e, de modo expressivo, no desenvolvimento da autonomia e na construção da identidade da criança.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO SISTEMA PRISIONAL

A experiência de vida das crianças no espaço prisional marca significativamente seu processo educativo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e à construção da identidade. Isso porque, neste ambiente, as regras e o controle prevalecem sobre as vontades e necessidades dos sujeitos, independentemente de serem adultos ou crianças. O simples fato de estarem circunscritas a um espaço que as impede de vivenciar processos sociais mais heterogêneos e amplos – família, comunidade, contato com as mídias e produções culturais, entre outros – limita em grande medida a constituição de sua identidade.

Compreende-se que todo processo educativo deveria ter como finalidade o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade dos sujeitos, movimento contínuo e marcado pela constituição de si enquanto ser humano individual, mas que se projeta no ser social. Estes princípios foram expressos por Rousseau no *Emílio*, ao esboçar um caminho pedagógico capaz de levar a criança à vida adulta, considerando as especificidades de cada etapa até que alcançasse a plena liberdade autônoma.

Na tentativa de concretizar a proposta rousseauniana, Pestalozzi elaborou um Método que considerava a educação como a oportunidade de proporcionar aos homens o desenvolvimento autônomo da liberdade. A autonomia passa a ser compreendida como o sentido e finalidade maior da educação. Por liberdade autônoma, entende-se uma liberdade comprometida com o mundo social – por meio da formação e inserção profissional no mundo do trabalho – mas também no esforço contínuo do pleno desenvolvimento de si mesmo (SOËTARD, 2010, p.19). Pestalozzi vê na liberdade autônoma, base de seu Método, um caminho para que cada indivíduo se constitua individualmente, até o ponto de não precisar de quem lhe guie no processo formativo. Assim expressa seu pensamento:

> Quem quer que se aproprie do método, seja uma criança, um jovem, um homem ou uma mulher, chegará sempre em seus exercícios a um ponto que solicitará particularmente sua individualidade: ao captá-lo e desenvolvê-lo essa pessoa fará emergir em si mesma, forças e meios que lhe permitirão superar, em grande medida, a necessidade de ajuda e apoio em sua formação que nesta etapa continua sendo indispensável para outros, e estará em uma situação de percorrer e completar, com passos seguros e autônomos, o caminho de sua formação (PESTALOZZI, 1826 *apud* SOËTARD, 2010, p. 24).

O desenvolvimento da autonomia, neste sentido, está intimamente relacionado à construção da identidade. Conforme os RCNEI, volume 2 (BRASIL, 1998, p. 13), estes processos dizem "respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida".

A construção da identidade, assim como o desenvolvimento da autonomia, também se estabelece em um processo contínuo que se constitui no indivíduo enquanto ser concreto e histórico, diante das determinações impostas pelo contexto social no qual está imerso. Ciampa (1986), a concebe como metamorfose, ou seja, enquanto processo contínuo de identificação do eu, intimamente ligado aos diferentes papéis que o sujeito assume na sociedade. Ser filho/filha, irmão/irmã, pai/mãe, estudante, profissional, marido/esposa... tornam-se fontes e parâmetros para a construção da identidade. Para o autor, cada posição assumida faz com que a existência concreta da pessoa "seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações" (CIAMPA, 1986, p. 67). Contudo, a identidade não pode ser concebida apenas no aspecto individual. Estando o sujeito imerso em uma realidade concreta, ele tanto assimila e reproduz as determinações impostas pelo contexto, quanto promove sua transformação. Ao tratar da identidade na relação entre o indivíduo e a sociedade afirma que

> Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando (CIAMPA, 1986, p. 67).

No processo de constituição do sujeito, na perspectiva de Pestalozzi, o papel educativo exercido pelo professor ou, antes, pelos pais, "ocupa uma posição especial no ponto do encontro, entre o desejo sensível e a razão social na criança. Nesse período decisivo, tem o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou impedi-lo talvez para toda a vida" (SOËTARD, 2010, p. 25). Ou seja, a participação dos adultos nos processos de constituição da criança pode ser vista como um importante condicionante no seu desenvolvimento.

Partindo de uma compreensão de que o processo educativo pode se constituir com vistas ao desenvolvimento da autonomia e à construção da identidade em uma relação sociocultural mais ampla, parece ser incoerente tratá-las no âmbito de uma instituição de controle. Essa contradição perpassa todas as relações estabelecidas no sistema prisional e se evidencia no constante apelo à independência da criança em relação à sua mãe como forma de proporcionar transições

menos dolorosas quando sai do convívio quase exclusivo com ela, na cela da Galeria A, para o convívio com outras crianças e mulheres no espaço materno-infantil. Isso pode ser percebido no trecho de uma das observações:

> A agente Joana diz que as crianças da PFP são mais autônomas do que as crianças de fora. Perguntei em que sentido e ela disse que tudo o que as mães pedem as crianças fazem, entendem e fazem e que as crianças de fora são mais dependentes das mães (Observação PFP 21 – 25.03.15).

Na perspectiva da agente penitenciária, a autonomia é entendida como sendo a obediência ao que os adultos falam ou à capacidade de atender prontamente a um pedido. As crianças da PFP são ensinadas a obedecer, não tendo possibilidade de explorar o espaço ou realizar algumas ações que seriam muito comuns àquelas que vivem em outros espaços. Na idade em que se encontram, é comum que busquem a mãe como referência, como apoio, refletindo o grau de afeto e confiança estabelecido entre elas. Na PFP, a constituição de vínculos é bastante fragilizada, uma vez que, desde que nascem, as crianças são preparadas para a separação, por isso, a agente diz que são crianças menos apegadas à mãe. Um processo educativo para a autonomia considera a participação da criança e não a sua obediência e passividade diante do adulto.

Aos movimentos de subordinação das crianças às práticas do sistema prisional, somam-se as reflexões sobre as experiências de construção da identidade. Os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13), compreendem a identidade enquanto um processo de distinção entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e acontece por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

No que concerne ao desenvolvimento da identidade, todo o sistema prisional impõe às mulheres privadas de liberdade uma descaracterização daquilo que as identifica. Isso é observado no modo como se vestem ou por não serem chamadas pelo nome, por exemplo. No caso das crianças, algumas mães, intuitivamente, tentam minimizar esses impactos, caracterizando o berço da criança, colocando na parede fotos dos irmãos ou o nome feito em papel. Contudo, o fato de terem poucas referências sobre a história familiar, a ausência dos irmãos e outros parentes, a experiência de não ouvir a mãe ser chamada pelo nome, constituem-se como lacunas essenciais que podem influenciar na compreensão de seu papel social.

Além disso, por ser um ambiente de segurança, no espaço materno-infantil não há espelhos e são poucos os recursos utilizados para permitir à criança se conhecer fisicamente. Uma fotógrafa que realizou uma atividade com mulheres e crianças, contou que ao mostrar as fotos para uma das meninas, ela identificou a colega, mas não sabia que ao lado era ela quem estava. A relação com o próprio corpo e imagem, necessária à criança pequena, é prejudicada pela falta dessa experiência.

Os dados aqui apresentados revelam algumas lacunas nas experiências das crianças, o que se configura como impactos na constituição de suas subjetividades. Estas análises apontam a necessidade de considerá-las em sua dignidade humana como forma de garantir seus direitos no que se refere à liberdade, ao convívio social e ao pleno desenvolvimento de suas capacidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a criança no âmbito do sistema prisional implica pautar seu processo educativo à luz dos princípios da dignidade humana, entendendo-a como partícipe da condição humana e, portanto, devendo ser respeitada em seu processo de desenvolvimento. Garantir processos educativos que considerem as especificidades da criança é um desafio para um sistema construído por e para adultos. As crianças que se encontram tuteladas pelo Estado, submetidas ao cárcere, encontram-se invisibilizadas perante a lei e as políticas públicas que possam lhes garantir o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

O estudo defende a tese de que, mesmo que as crianças estejam submetidas às condições impostas pelo sistema prisional, alijadas das políticas públicas para a infância e que a inevitável contradição na relação entre a experiência no cárcere e os princípios da dignidade humana demonstrem um cenário pouco promissor, é possível buscar mecanismos que garantam um processo educativo que considere as peculiaridades de seu desenvolvimento e os princípios da dignidade humana. Para tanto, reafirma-se a necessidade de cumprir a Lei de Medidas Cautelares (12.403/2011) que prevê o cumprimento de penas alternativas, não restritivas de liberdade, para as mulheres mães grávidas e/ou que tenham filhos pequenos sob sua responsabilidade.

As indagações que permanecem após a finalização do estudo apontam para a necessidade de se realizarem mais pesquisas neste contexto, como uma maneira de chamar a atenção de outros atores sociais para uma situação que, para ser amenizada, precisa que pelo menos se cumpram as determinações legais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARBOSA. M.C. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Medidas Cautelares** n. 12.403 de 04 de maio de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 04 mai. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12403.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional:** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/> Acesso em 21 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Nacional. **Departamento Penitenciário Nacional:** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, junho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: http://www.justica.gov.br/noticias/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2017.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Laurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social:** o homem em movimento. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GALVÃO, M. C. B. **Vivência de mulheres em situação de cárcere penitenciário durante o período gestacional.** 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº. 71, julho/2000, pp. 116-131. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEMGRUBER, J. **Cemitério dos vivos:** análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA. Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 87, p. 62-19, nov. 1993. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

ORMEÑO, G. I. R. **Histórico familiar de mulheres encarceradas:** fatores de risco e proteção para os filhos. 2013. 214 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 25, nº. 2, 2012, pp. 378-389. Disponível em < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18822935016> Acesso em 01 de dezembro de 2016.

ROUSSEAU. J. J. **Emílio ou da Educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTA RITA, R. P. **Mães e crianças atrás das grades:** em questão o princípio da dignidade da pessoa humana. Ministério da Justiça. Brasília/DF: 2007.

SIMÕES, V. F. N. **Filhos do cárcere:** Limites e possibilidades de garantir os direitos fundamentais dos filhos das mulheres privadas de liberdade no Brasil. Porto Alegre: Nuria Fabris Editora, 2013.

SOËTARD, Michel. **Johan Pestalozzi.** Trad. Martha A. S. Marcondes, Pedro Marcondes, Gino M. C. Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf > Acesso em 02 de novembro de 2016.

STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura (et al). **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Trad. Suely Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: BUSCANDO COMPREENDER O CONTEXTO DA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Caroline de Souza Araujo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
carol.s.araujo14@gmail.com

Patrícia Oliveira de Freitas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

APRESENTANDO A TEMÁTICA

O acolhimento institucional é uma medida excepcional quanto a presença da criança ou adolescente no seio familiar de origem for prejudicial aos seus direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, Art. 101), denomina as instituições de acolhimento como "responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes".

Para que ocorra o acolhimento de crianças ou adolescentes e sua possível colocação em família substituta, é necessário que não haja mais possibilidades destas em coabitarem com suas famílias de origem, por questões como violência familiar, uso de drogas, entre outras expressões da questão social. As instituições de acolhimento devem primordialmente garantir o retorno da criança ou adolescente à família de origem e, caso não seja possível, garantir o acolhimento em uma família temporária ou substituta. Portanto, as instituições devem garantir um acolhimento provisório, pois não substitui o laço familiar natural como evidenciado no art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente[199]. A relação com os cuidadores não substitui a família de origem, apesar de muitas das crianças considerá-los como família.

Estudar sobre as instituições é importante para entendermos o porquê de o número de crianças/adolescentes destituídas do poder familiar e, posteriormente, postas para adoção, aumentar progressivamente.

Entretanto, as crianças e os adolescentes, por muitas vezes, acabam por ser inseridos em instituições de acolhimento arbitrariamente, pois as famílias acabam por sofrer uma culpabilização acerca dos cuidados aos filhos e, por

199 § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

consequente, responsabilizadas quando não conseguem prover o cuidado de maneira integral. Portanto, as instituições de acolhimento acabam sendo associadas como a "melhor maneira" de garantir direitos às crianças e adolescentes, quando, na verdade, o correto seria o desenvolvimento de políticas públicas com o intuito de impedir a retirada de crianças e adolescentes do seio familiar de origem.

Rizzini (2006) afirma que 100% das crianças abrigadas são oriundas de famílias pobres. O que enfatiza a falta ou a pouca efetividade de políticas públicas e sociais para com as famílias brasileiras, sejam elas ligadas à transferência de renda ou educação, acarretando, concomitantemente, no aumento das crianças inseridas em instituições de acolhimento.

Siro Darlan, juiz titular da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca do Rio de Janeiro, em um ciclo de palestras realizada no Leblon[200] alegou que se a criança ou adolescente está processo de institucionalização ou em colocação em família substitua, o correto é não somente a análise das condições familiares ou seja, os motivos, que levaram a criança/adolescente a ser institucionalizada, mas também, culpabilizar o Estado por esta questão, ou seja, sua ineficiência em promover os mínimos sociais de garantia de direitos. Oliveira (2014, p. 292), ratifica esta análise:

> (...) no Estado do Rio de Janeiro, ser oriunda de famílias menos favorecidas economicamente, o que poderia levar à equivocada consideração de que a carência de recursos materiais, tal como considerado no passado, incapacita as famílias de cuidar de seus filhos, quando é sabido que se a pobreza, de algum modo, viola direitos de crianças e adolescentes, não é a família o agente violador, mas o Estado, que não consegue promove-la, tampouco garantir políticas públicas eficientes. (...) Até que ponto o Estado que não garante o direito à educação com qualidade pode exigir, impunemente, de uma família que precisa trabalhar fora o dia inteiro e não consegue acompanhar a evolução escolar, que mantenha seu filho adolescente na escola (normalmente desinteressante?

Como parte do objetivo de entender a destituição familiar no seu sentido mais amplo, desde a inserção das crianças e adolescentes em instituições de acolhimento até o processo legal para a efetivação de seu acolhimento em família substituta, é imprescindível que inicialmente seja analisado o papel estatal, como a primeira instância de efetivação dos direitos de todos os brasileiros, para a obtenção do acesso a condições dignas de vivência às famílias brasileiras.

Ao analisar a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, foi possível observar que a destinação de recursos à instituições de acolhimento do terceiro setor, é prevista, em forma de parceria, no Artigo 45, inciso XIV. Entretanto, não foi encontrada nenhuma normativa que comprove o valor da renda per capita destinadas às instituições.

200 Ciclo de palestras Adoção 2017 – Como transformar vidas, ocorrido no auditório da Livraria Travessa do Shopping Leblon, de 8 a 16 de março de 2017. Site de divulgação do evento: <http://www.travessa.com.br/wpgEventos.aspx?codEvento=7C8C0530-7E3B-47C5-A89F-2F6070CE600A>. Acesso em: 03 mai. 2017

Ao ampliarmos a pesquisa sobre o tema “adoção e institucionalização”, pudemos observar a repetição e a permanência da questão social em todos os quesitos relacionados ao tema. Portanto, deixar de relacioná-la à política seria um erro.

METODOLOGIA

A metodologia seguida durante a realização da pesquisa foi de cunho teórico e empírico. A dimensão teórica foi baseada no aprofundamento bibliográfica e temas que forneceram elementos para reflexão dos dados da pesquisa de campo e por outro lado são fundamentais para a percepção das questões a serem observadas constituindo-se assim numa dimensão de mão dupla. Sendo assim, levantamos relatos em dissertações, teses e em entrevistas com assistentes sobre a temática estudada.

A dimensão empírica, ou seja, a pesquisa de campo foi realizada com visitas à quatro instituições de acolhimento, no município do Rio de Janeiro, com diferentes características, onde privilegiamos o uso das seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, individual e coletiva, com o objetivo de conhecer as informações sobre o quadro técnico, o número de crianças/adolescentes abrigadas(os), como a instituição interage com os abrigados e buscar compreender o seu histórico, além de observação a estrutura física institucional.

As quatro instituições visitas são localizadas no município do Rio de Janeiro e são mantidas por organizações não governamentais. Embora seja uma meta conhecer a realidade das instituições da região que envolve o entorno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro[201], ressaltamos que tivemos dificuldades de obter autorizações para realizar nosso estudo junto à essas unidades. No entanto, tal desejo ainda permanece e pretendemos também entender os motivos dessas instituições não estarem abertas. Reconhecemos os receios de muitas instituições em se envolverem neste tipo de atividade, mas pretendemos criar elos de cooperação que supere esses temores.

ACHADOS DA PESQUISA

Com o objetivo de pesquisar sobre os dados quantitativos sobre o número das instituições de acolhimento no Estado do Rio de Janeiro, foi realizado um levantamento a partir de dados disponibilizados pelo Ministério Público do Rio de Janeiro, em julho de 2017, onde evidenciamos 169 internatos, 1 semi-internato, ou seja, que tem funcionamento de segunda-feira a sexta-feira. 5 unidades de atendimentos de dependentes químicos e 1 serviço de atenção à população de rua, totalizando 176 unidades, além de 20 Programas de Acolhimento Familiar.

201 Essa é uma questão fundamental, por entendermos a importância ético-política da universidade contribuir em ações conjuntas com a sociedade para pensar problemas ou situações que afetem a comunidade onde a Universidade está inserida, principalmente.

TABELA 1 - Instituições de Acolhimento e Programas de Acolhimento Familiar divididos por Regiões

Regiões	Números de Instituições de Acolhimento	Números de Programas de Acolhimento Familiar	Capacidade Total de Crianças e Adolescentes	Cidades sem Instituições de Acolhimento ou Programa de Acolhimento Familiar
Baixadas Litorâneas	12	1	≅186	2
Centro-Sul Fluminense	10	0	143	1
Costa Verde	3	0	55	0
Médio Paraíba	14	2	206	1
Metropolitana	90	13	1.973	0
Noroeste Fluminense	10	3	≅131	2
Norte Fluminense	19	0	345	0
Serrana	18	1	274	1
TOTAL	176	20	3313	7

Fonte: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro

Na etapa seguinte, foram realizadas visitas e entrevistas semiestruturadas em quatro instituições de acolhimento, com diferentes características, localizadas no município do Rio de Janeiro. O objetivo das visitas foi de não só ouvir relatos das assistentes sociais entrevistadas, como também observar o espaço físico da instituição.

Para preservar o anonimato das instituições de acolhimento visitadas, com o intuito de evitar um possível constrangimento às profissionais que disponibilizaram as informações, omitiremos o nome e o local onde as entidades estão inseridas.

O objetivo de buscar conhecer instituições de acolhimento de diferentes características não é o de compará-las, mas sim, de evidenciar distintas realidades ou semelhanças vivenciadas.

Os dados a serem apresentados, provenientes das entrevistas com as assistentes sociais das instituições de acolhimento, serão descrevidas sem nenhuma alteração que prejudique o conteúdo disponibilizado. As instituições de acolhimento apresentadas, para se respeitar o anonimato, serão denominadas como, respectivamente, Instituição A, B C e D.

4.1. Instituição A

A Instituição A é uma entidade de acolhimento dividida em duas unidades para deficientes, sendo uma para adolescentes e outra para adultos. A entrevista foi

realizada com a assistente social da entidade para adultos, entretanto também foram nos cedidas informações acerca da instituição de acolhimento para crianças e adolescentes.

A ideia de se criar uma instituição de acolhimento apenas para adultos surgiu porque muitas das crianças não retornaram a família de origem ou não foram adotadas, portanto como estes adultos não teriam quem garantissem seus direitos, por decorrência da deficiência física e/ou mental, foi fundada a instituição.

O total de adolescentes institucionalizados são 8 e de adultos 25. A faixa etária recorrente na instituição é de jovens de 12 a 17 e anos e adultos de 19 a 39 anos. Há irmãos vivendo na entidade, a assistente social não informou se era entre o grupo de adolescentes ou adultos.

As causas, segundo a entrevistada, que fizeram com que as crianças e/ou adolescentes fossem institucionalizados foi o abandono, seguido por maus-tratos e drogadição pela família de origem.

Os funcionários da instituição são, ao todo, 39, sendo estes: 2 assistentes sociais, uma para cada unidade, 1 fisioterapeuta, 1 médico, 1 coordenador, 1 psicóloga, 4 supervisores, os quais não nos foram informadas as formações acadêmicas, 26 cuidadores (sendo 8 na unidade infanto-juvenil, divididos em turnos diferentes), 1 motorista, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 estoquista.

Tanto os adolescentes quanto os adultos recebem atendimento escolar através de uma professora itinerante; eles não frequentam as escolas da comunidade por decorrência da deficiência. Entretanto, eles realizam saídas para atividades culturais e artísticas na comunidade, além das visitas de grupos ou indivíduos da comunidade à instituição que realizam atividades lúdicas para os institucionalizados. Estas visitas ocorrem todos os dias na parte da tarde. Grupos religiosos são autorizados a realizarem pregações religiosas na unidade.

Os dormitórios ficam em um único quarto, estilo galpão, e são utilizados tanto pelas mulheres quanto pelos homens, porém a assistente social garantiu que a individualidades deles é preservada quando os pertences dos institucionalizados são separados em armários individuais.

Questionada sobre o que poderia ser aprimorado na instituição de acolhimento, a entrevistada afirma que muitas coisas poderiam ser melhoradas, mas a grande dificuldade da instituição em oferecer grandes melhorias é por decorrência da renda *per capita*, estar atrasada há seis meses e, também, ser insuficiente para prover todas as necessidades da instituição.

4.2. Instituição B

Nesta instituição, a entrevista foi realizada com uma assistente social, a qual está há dezoito anos em exercício profissional na instituição.

A instituição funciona há 60 anos e possui 47 unidades pelo Brasil e 10 no Rio de Janeiro, é financiada por uma empresa privada, criada justamente para garantir a manutenção destas instituições de acolhimento. A instituição não depende de doações de terceiros, segundo a entrevistada, ela detém de recursos

suficientes para prover os cuidados aos institucionalizados.

O total de crianças institucionalizadas é de 18, ambos os sexos (6 meninas e 12 meninos). A faixa etária é de 2 à 8 anos. O mais novo tem 5 meses e o mais velho 12 anos. A assistente social alega ter muitos grupos de irmãos e, para não separá-los, as crianças que ultrapassam os 8 anos ou tem menos de 2 são aceitas na instituição, porém isto só ocorre quando a diferença de idade entre os irmãos não for muito grande. A assistente social não soube informar a quantidade exata dos grupos de irmão na instituição.

Segundo a entrevistada, os principais motivos para a colocação das crianças na entidade de acolhimento são: negligência, drogadição, violência, abandono e maus tratos. A assistente social afirma que a pobreza não é um requisito chave para a inserção das crianças nas instituições de acolhimento, como antes foi. A gravidez precoce também é pouco relacionada com a inserção das crianças nesta instituição em específico.

O quadro técnico é composto por: 3 educadores ao dia, 2 educadores a noite, 1 assistente social, 1 psicóloga, 1 pedagoga, 1 supervisora, a qual não nos foi informada a formação, 1 cozinheira, 1 auxiliar administrativo, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 motorista e 1 zelador.

Também existem voluntários na instituição: ajudam na preparação das refeições, limpeza, na arrumação da instituição ou doando cesta básica, muito destes prestadores pecuniários.

Os institucionalizados participam de atividades na comunidade: vão ao cinema, teatro e afins. Inclusive no dia seguinte a minha visita eles iriam visitar o Museu de Arte Moderna, na cidade do Rio de Janeiro. Participam de atividades esportivas oferecidas pela rede pública, de um clube escolar[202] e de um grupo de evangelização de princípios universais, com o intuito de garantir nenhuma vinculação com vertentes religiosas. Todas as crianças são acompanhadas por um funcionário da instituição quando exercem estas atividades fora da entidade.

A assistente social em exercício considera o espaço físico da instituição adequado a entender as necessidades das crianças, segunda ela todas têm sua privacidade garantida, ar condicionado nos quartos e espaço amplo para brincadeiras externas.

Muitas pessoas visitam a instituição para fazer atividades lúdicas com as crianças. Respeitando sempre a rotina delas, como os estudos. Estas visitas são agendadas. Grupos religiosos costumam visitar a instituição, porém não podem realizar pregações. Os familiares também os visitam.

A instituição realiza o acompanhamento do desenvolvimento das crianças nas escolas. Segundo a entrevistada, as crianças estão muito defasadas quanto ao nível de escolaridade correto para a idade.[203]

A assistente social identifica que as crianças da instituição sofrem preconceito na escola através dos funcionários, estes acabam por rotular as crianças como “levadas”, “malcriadas”, etc. Houve um caso de um funcionário escolar pedir para buscarem uma criança antes das aulas terminarem por não estar mais a “aguen-

202 Uma escola localizada na comunidade oferece atividades culturais e artísticas às crianças da instituição.
203 O motivo pode ser em consequência de não terem frequentado a escola em algum momento, ou mesmo, de terem acumulado reprovações.

tando" por conta do comportamento. É importante ressaltar que muitas crianças sofrem dificuldades de adaptação por ocasião da mudança de ambiente. Portanto, para a criança se adaptar na escola, ás vezes a instituição propõe a redução dos horários de estudo.

Ela também critica a rede pública, principalmente a rede de saúde, eles têm dificuldade de executar a marcação de exames e consultas, portanto quando necessário eles pedem a algum "parceiro" particular para a realização destes exames e consultas. É necessário, portanto, as parcerias com as redes particulares do entorno.

4.3 Instituição C

A instituição de acolhimento foi fundada desde 1989 a partir da união de diretores de uma outra instituição desconhecida pela entrevistada. No princípio, a entidade funcionava como uma maneira de oferecer uma espécie de ajuda àquelas pessoas que dela necessitavam, portanto acolhia meninos e menina em situação de extrema vulnerabilidade social. Em 2010 a instituição é legalizada e a partir de 2012 passou a receber uma renda *per capita* da prefeitura municipal, o qual, segundo a assistente social, equivalente a um salário mínimo.

O espaço físico da instituição é composto quartos divididos pelo sexo da criança, banheiros divididos pelo sexo da criança, sala de brincadeiras, sala de televisão, cozinha, sala das refeições quintal com brinquedos, sala da equipe técnica, almoxarifado e banheiro dos funcionários.

A assistente social afirmou que uma das maiores dificuldades enfrentadas pela instituição foi a de garantir a individualidade das crianças através dos armários particulares, pois, segundo ela, este direito não era respeitado. Ela também afirmou ser necessária uma rotina com os horários de atividades mais burocrático para com as crianças.

A capacidade da instituição é de 20 crianças e adolescentes com o perfil de 3 à 16 anos, porém com o intuito de não separar grupos de irmãos, crianças ou adolescentes fora deste perfil também acabam sendo aceitas. O total de crianças institucionalizadas são de 5 meninas e 11 meninos, totalizando 16 crianças e adolescentes. Apenas 3 não têm irmão (os) na entidade.

Segundo a assistente social o principal motivo que leva a criança a ser institucionalizada é por ocasião de drogadição dos pais, seguido por negligência e maus tratos físicos e psicológicos. Houve apenas um caso de vulnerabilidade social registrado, porém a entrevista conseguiu garantir os benefícios governamentais para a família, a qual passou a ter renda suficiente[204] para prover os cuidados para com às crianças.

O total de funcionários na instituição são: 1 assistente social, 1 psicóloga, 1 cozinheira, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 auxiliar administrativo, 3 cuidadores noturnos, 4 cuidadores diurnos. Não tem pedagogo, nutricionista e motorista na instituição. Muitos voluntários auxiliam na limpeza, preparação das refeições e no transporte das crianças, inclusive o transporte só é feito a partir deles dos vo-

204 De acordo com as concepções da profissional.

luntários, apesar de ter carro à disposição, não existem funcionários suficientes.

Depois de algum tempo voluntariando na instituição, estes podem passam a interagir com as crianças na garantia de seus cuidados, apesar de necessitarem possuir um curso de cuidador infantil para exercer tal função, segundo relato da assistente social.[205]

As crianças costumam receber visitas de voluntários em exercer alguma atividade com elas, todas os visitantes são orientados antes pela assistente social a como se portar: não podem demonstrar "pena" para com as crianças, fazer perguntas que as constranjam ou inflija na sua individualidade, fotografá-las, entre outros. Houve casos de pessoas que não respeitaram estas regras, sendo advertido o líder do grupo que os levou a visitação na instituição. Entidades religiosas costumam realizar visitas com frequência, porém não podem realizar pregações durantes as visitas, entretanto caso as crianças se sintam à vontade em fazer parte das atividades religiosas do visitante fora da instituição eles têm direito a tal. Entretanto, a ida às entidades religiosas são poderão ser realizadas mediante a solicitude de um voluntario para realizar o transporte.

As crianças não costumam ter atividades lúdicas e educativas pelo fato da entidade não ter meios de prover tais ações. A diretora está com um projeto com o intuito de ser implantado em 2018 de contratar uma pessoa para coordenar as atividades recreativas para com as crianças. Existem atividades oferecidas na comunidade, entretanto, por motivos de falta de motorista para levá-las às atividades externas, elas raramente fazem uso destes equipamentos culturais. Outro impedimento para a realização de atividades culturais fora da instituição é a falta de recursos para pagar a inscrição: o desejo era de matricular as crianças nos cursos de desenho e percussão da Lona Cultural de Bangu, entretanto, não conseguiram isenção do valor da matrícula. Quando há motorista voluntário para transitar com as crianças e recursos financeiros elas vão para o shopping e praia.

As crianças são matriculas nas escolas públicas do bairro e próximas a instituição. A assistente social entrevistada identifica preconceitos tanto por parte dos funcionários quanto pelos alunos das escolas em que as crianças frequentam. Segundo a entrevistada, elas sempre são "tachadas" como sendo as mais "levadas" e são rotuladas por pertencerem a uma instituição de acolhimento. Já houve um caso de uma criança que retornou chorando à instituição por, em uma briga com um outro aluno da escola, este o ter chamado de "menino de abrigo".[206]

A entrevistada alegou que os benefícios fornecidos pelo governo, como o bolsa família e o aluguel social, não são bem explicados às muitas famílias que deles necessitam, fazendo com que vários não tenham acesso a estes benefí-

205 Nota-se que os voluntários acabam por integrar a equipe da instituição em algumas funções.

206 Por outro lado, podemos pensar que apelidos e esses tipos de atitudes nas escolas sejam comuns, entretanto, no caso da criança institucionalizada, isso se potencializada em termo de impactos, pois os apelidos estigmatizam-nas negativamente. Erving Goffman (1963, p. 6) delimita o que seria o estigma: "Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. "

cios por não saber como consegui-los e, portanto, permanecem em situação de vulnerabilidade social. Outra crítica é a de que a crise estatal afetou significativamente o número de doadores para a instituição, fazendo com que o orçamento tenha diminuído consideravelmente.

4.4 Instituição D

Nesta instituição, assim como nas demais, a entrevistada é a assistente social da entidade de acolhimento, e informou que o total de crianças acolhidas pela instituição atualmente é de 38, entretanto a capacidade é de 40 crianças com faixa etária entre 1 e 8 anos. Porém, por terem acolhidos grupos de irmãos, existem crianças com 12 anos de idade vivendo na instituição, a entrevistada afirma que em média 50% têm irmãos na entidade. A maioria das crianças são adoção tardia.[207]

A assistente social afirma que a instituição ainda está tentando se adequar as leis de garantias de direitos as crianças e que esta tarefa é muito complicada por causa dos entraves financeiros.

A instituição de acolhimento se localiza em um amplo terreno onde os dormitórios das crianças são divididos em “casas”, sendo elas: a casa dos meninos, casa das meninas, casa dos bebês e casa dos irmãos. Sendo assim, cada criança fica dividida por sua faixa etária e sexo. As casas contêm um dormitório, uma cozinha, um banheiro, uma sala de televisão, uma lavanderia e uma varanda e são diferenciadas de acordo com as cores: rosa para as meninas, azul para meninos, verde para grupos de irmão e amarelo para os bebês. Todas as refeições realizadas pelas crianças na instituição são feitas em suas respectivas casas, a assistente social afirma que esta atitude tem o intuito de faze-las se sentirem o máximo a vontade possível na instituição.

A profissional apenas informou que o quantitativo de funcionário é de 39, não especificou suas funções.

De acordo com a assistente social, os principais motivos que levam as crianças a serem inseridas na entidade são: negligência, abuso sexual pela família de origem, maus tratos e drogadição.

Também a profissional afirmou considerar a pobreza como sendo um motivo relevante para colocação de crianças em instituição de acolhimento, principalmente por existir uma insuficiente política para com as escolas do Rio de Janeiro, tornando esta problemática o fator chave para a inserção da criança em instituição de acolhimento, a justificativa da assistentes social é a de que os pais precisam trabalhar e, ao procurarem uma escola próxima a residência, não encontram vagas disponíveis e as crianças por terem que ficar sozinhas em casa, ocasiona vizinhos denunciarem a família por abandono de incapaz. Portanto, a entrevistada também defende que a escola tenha horário integral até o tempo de retorno dos pais, pois as que já existem não são suficientes por terminarem o expediente antes das 17h.

207 A adoção tardia ocorre quando a criança ou adolescente que está fora do perfil de preferência dos pretendentes a adoção é adotada. O perfil de preferência é de crianças de 0 a 3 anos, meninas, brancas e sem irmãos.

Ela também critica a falta de atividades atrativas às crianças na comunidade. Enfatiza a necessidade de se atentar à melhora na educação das crianças atualmente para formarmos um futuro onde as famílias não precisem de bolsa família, onde não exista gravidez precoce, etc.[208]

A entrevistada não sabe responder se as crianças se sentem à vontade de estar em na instituição, mas que elas fazem o possível para que as crianças se sentirem bem. Ela cita a falta de liberdade que as crianças possam ter na instituição por estarem vivendo em coletivo, como por exemplo, não poderem abrir a geladeira quando se sentem à vontade[209], etc.

Ela enfatiza o preconceito que existem entre os alunos da escola com as crianças da instituição, portanto eles entram sempre em contato com a diretoria da escola. Os funcionários da escola também têm preconceito para com as crianças. Ela enfatiza um conflito que houve na escola: uma professora constrangeu outra criança na frente das outras crianças, segundo a entrevistada, essa mesma professora questionava as crianças o porquê de estarem na instituição. Os órgãos competentes já foram informados sobre este caso. Os familiares das outras crianças da escola também possuem o preconceito perante às crianças de instituições de acolhimento.

Os colegas de escola das crianças as visitam na instituição, entretanto é raro uma criança sair para ir na casa de outra por falta de transporte e também quando não está pautado na programação da instituição. Os adolescentes, por conta disso, acabam se sentindo mais penalizados. Sendo assim, ela enfatiza que a instituição de acolhimento acaba não garantindo todos os direitos às crianças e adolescentes.

As atividades na comunidade são realizadas em uma quadra de esportes próximo a instituição e as internas com o auxílio de uma pedagoga e, na maior parte das vezes, pelos voluntários. As vezes conseguem adquirir ingressos gratuitos para cinemas e teatro, entretanto, por terem apenas um carro, não podem levar todas as crianças juntas, por isso alguns voluntários auxiliam no transporte às atividades.

São realizadas festas como umas das principais formas de angariar recursos para a instituição, mediante a venda de comidas e bebidas na festividade e da venda dos ingressos.

As crianças recebem visitas dos familiares e dos padrinhos afetivos[210] semanalmente, de segunda-feira à sábado. Os familiares podem ir todos os dias, mas são orientados a estarem nos dias em que a equipe técnica responsável pelo caso da criança está na entidade.

Não é permitido a visita de grupos religiosos, apesar da instituição ter sido

208 Em um primeiro olhar, esta fala parece revelar um posicionamento preconceituoso da profissional, mas como são questões que fazem parte da rotina dos técnicos que atuam nesta instituição, não podemos afirmar os motivos para tal. Essa questão apenas nos chamou a atenção em um momento posterior a realização da entrevista e desta forma não podemos fazer uma simples crítica na medida que não indagamos os sentidos de sua fala. Cabe, de certo modo, um "mea-culpa" de não termos avançado no diálogo.

209 Nota-se neste fragmento que mesmo com as crianças sendo divididas em casas separadas por sexo e faixa etária, ainda assim a elas não é preservado o direito de liberdade que talvez pudessem ter em uma família.

210 O padrinho afetivo consiste na pessoa que acolhe, orienta e visita a criança/adolescente na instituição de acolhimento, ou seja, um vínculo sem constituir família. É uma forma de contornar a longa permanência da criança na instituição. Com o padrinho, esta criança tem direito a um apoio emocional que a instituição não pode dar com totalidade.

fundada por uma. Só é permitida a visita de grupos religiosos que não se apresentem como tal às crianças.

As crianças são atendidas por um posto de saúde da área, tanto atendimento de rotina, quando emergência. Apesar deles terem prioridade na rede pública, ainda sim as consultas demoram para ocorrer.

A assistente social enfatiza que quase não há ajuda governamental à instituição, a renda *per capita* oferecida de acordo com uma parceira do governo às crianças é pouca (797,42 reais)[211], ela alega que a instituição recebe mais cobranças que ajuda do governo. Sendo assim, há a necessidade de doações de terceiros, pois a renda da prefeitura não supre os gastos com o espaço físico e com os salários dos funcionários, ainda mais quando há o atraso desta renda, já aconteceu de ficarem seis meses sem receber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as instituições de acolhimento é importante para se compreender a temática do processo de adoção, pois a institucionalização é o primeiro local onde a criança ou adolescente é inserida para, mediante a processos jurídicos, ser retirado o poder familiar de origem e, posteriormente, posta para adoção. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber uma problemática que incide sobre a temática: a eficiência da garantia dos direitos às crianças e adolescentes quando residentes no seio da família de origem e quando estão inseridas na instituição de acolhimento as, quais, portanto, nos faz refletir sobre até que ponto e como os direitos das crianças e dos adolescentes estão completamente garantidos.

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas realizadas, foi possível observar que a desarticulação de políticas públicas é um fato de incidência para a destituição do poder familiar de origem e possível colocação da criança ou adolescente em família substituta. Como relatado pela assistente social da Instituição D, por exemplo, a falta de um horário compatível das creches com o retorno da família ao lar, faz com que esta precise trabalhar e acabe por deixar a (s) criança (s) sozinha (s) na residência e, portanto, acabam por sofrerem denúncias dos próprios vizinhos por abandono de incapaz.

Portanto, muitas políticas acabam apenas por se configurarem paliativas à questão social, pois além de fragmentadas, elas não eliminam as expressões desta por completo. O que se encontra, na prática, são situações que se repetem, famílias que são cada vez mais estigmatizadas como “desestruturadas” e “culpadas” por uma situação imposta pela própria sociedade e, também, acabam por enfrentar situações policialescas do Estado que deveria protege-las e não as julgas.

Os dados das entrevistas também demonstram que os direitos das crianças e dos adolescentes em uma instituição de acolhimento não estão sendo respeitados, como por ser comprovado na fala de algumas assistentes sociais. O direito ao desenvolvimento comunitário só é garantido de maneira integral na Instituição C, que é custeada por uma empresa privada. Nas outras instituições, as crian-

211 É observado a diferença dos dados informados pela Instituição B, a qual alegou que a renda per capita é equivalente a um salário mínimo e a Instituição D, a qual, após apresentação de uma planilha, nos apresentou o valor de 797,42 reais.

ças passam a maior parte do seu tempo sem atividades de lazer ou culturais na comunidade, seja por falta de planejamento, transporte ou recursos financeiros.

Foi possível observar as diferenças refletidas no modo de funcionamento das organizações. Entretanto, a única entidade que dispunha de meios para proporcionar a participação das crianças e adolescentes no desenvolvimento comunitário, não dispôs queixas sobre atrasos da renda *per capita* em decorrência de parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro e demonstrou ser independente de doações que contribuam para seu orçamento, o qual, se deve, segundo relato, ao apoio recebido uma empresa particular que é mantenedora deste espaço de acolhimento.

A revelação de que a única instituição de acolhimento, dentre as 4 aqui apresentadas, com renda suficiente a ser destinada aos cuidados das crianças e adolescentes inseridas nela, nos faz refletir sobre o repasse insuficiente de verba a estes espaços tão primordiais ao desenvolvimento da criança ou adolescente inserida neles, pois a instituição acaba se transformado em sua casa. Independente das instituições estudadas serem do terceiro setor, é imprescindível que toda criança e adolescente tenha acesso a oportunidades que proporcionem qualidade satisfatória de vida.

Sendo assim, apesar da pesquisa ainda não ter sido finalizada, é notória que a situação financeira das instituições visitadas incide na maneira como as crianças ou adolescentes podem ter acesso a convivência comunitária, imprescindível para garantia dos direitos das crianças, adolescentes e, até mesmo, de adultos que vivem acolhidas em instituições de acolhimento. Além disso, por consequência da crise financeira Estatal, alguns indivíduos ou grupos que estavam acostumados a colaborar não estão com condições de realizar contribuições às instituições, fazendo com que estas dependam exclusivamente de recursos governamentais ou privados, que como foi percebido nos relatos, não são suficientes para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes como previstos em lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/1990. Brasília: Edições Câmara, 2017

GOFFMAN, Erving. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988

RIO DE JANEIRO. **Lei orgânica do município de Rio de Janeiro/RJ.** Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/lei-organica-rio-de-janeiro-rj> Acesso em: 30 mai. 2018

_____, Ministério Público – Módulo Criança e Adolescente. **Relação de Instituições.** Disponível em: <mca.mp.rj.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/relacao_de-inst.agosto.pdf>. Acessado em: 18 ago. 2018

OLIVEIRA, Gabriela Brandt de. Papel do Ministério Público na Defesa do Direito à Convivência Familiar de Crianças e Adolescentes. In: LADVOCAT, Cynthia; DIUANA, Solange. **Guia de Adoção:** No Jurídico, no Social, no Psicológico e na Família. São Paulo: Roca, 2014

RIZZINI, Irene (coord.); RIZZINI, Irma; NAIFF, Luciene; BAPTISTA, Rachel. **Acolhendo Crianças e Adolescentes** – Experiências do Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: TRAJETÓRIAS INTERCRUZADAS

Ione Mendes Silva Ferreira
Universidade Federal de Goiás/UFG
Universidade Federal de Uberlândia/UFU
ionemsilva@hotmail.com

Refletir sobre o atendimento institucionalizado à infância no Brasil, já observado no país desde o final do século XIX com a criação dos primeiros jardins de infância para os filhos das classes sociais mais abastadas e de asilos, creches e orfanatos voltados para o atendimento à infância pobre, já aponta para o caráter dual que a preparação dos profissionais para o trabalho nessas instituições assumiu ao longo da história.

No que tange a criação de instituições para o atendimento da infância pobre do país nesse período, dois aspectos se encontram inter-relacionados. O primeiro diz respeito ao fenômeno do abandono de crianças, que se mostrou ainda mais dramático no país após a abolição da escravatura, ocorrida em maio de 1888, e o segundo refere-se ao alto índice de migração da população rural para a zona urbana das grandes cidades, intensificado a partir da Proclamação da República, ocorrida em novembro de 1889. Esses dois aspectos da realidade social brasileira, além de produzir um aumento significativo dos casos de crianças abandonadas, elevarem os índices de mortalidade infantil a níveis assustadores (MARCÍLIO, 1998).

No meio rural, onde nesse período histórico ainda se encontrava a maioria da população do país à época, muitas famílias de fazendeiros ou mesmo de pessoas que necessitavam de mão de obra gratuita na lavoura assumiram o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas "na maioria das vezes, fruto de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco" (LIMA, 2010, p. 107).

Já nas grandes cidades brasileiras, algumas medidas de caráter sanitarista e higienista foram implementadas pela iniciativa privada, ainda no final do século XIX, como, por exemplo a criação de creches, asilos e internatos para o acolhimento de crianças pobres. Tais medidas tinham entre seus principais defensores parte significativa da classe médica, sanitaristas e também juristas integrantes do chamado movimento higienista, organizado sob as mais diversas motivações, além, é claro do forte sentimento caritativo. Para Costa (2009, p. 60), para além do sentimento caritativo, as medidas higienistas também tinham a nítida intenção de controlar, "de modo ordeiro e inteligente", a imensa população pobre e mendicante que buscava na cidade grande alternativas à fome e à morte.

Nesse contexto histórico foi fundado, em 1899, pelo médico Arthur Moncorvo Filho o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro* (IPAI-RJ).

Embora de caráter privado, esse instituto proclamava como sendo seu principal objetivo a prevenção da saúde pública. O IPAI dividia seus serviços em puericultura intrauterina - ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido - e extrauterina - programa de distribuição de leite, denominado de *Gota de Leite,* creche, consultas de lactantes, higiene da primeira idade e vacinação. O lema do instituto era "quem ampara a infância trabalha pela pátria" (KUHLMANN Jr. 2001, p. 86). Passados vinte anos de sua criação, o IPAI já contava com vinte e duas filiais em todo o país, onze delas com creches[212].

Outras iniciativas voltadas para o atendimento da infância pobre, também de caráter privado, começaram a surgir em diversas cidades do país no início do século XX[213], e tinham objetivos semelhantes ao do IPAI. Boldrin (2007) sintetiza bem o que pareciam ser os principais objetivos dessas instituições.

> Dominava o cenário da época a vertente médico-higienista, visando, prioritariamente, o combate à mortalidade infantil, introduzindo novos hábitos domésticos e educativos, como a pasteurização do leite, o uso da mamadeira, campanhas de vacinação. Foi sugerida a introdução de laboratórios no interior das creches e atendimento médico. As mães e demais mulheres burguesas ajudavam na divulgação e disseminação dos novos comportamentos e atuavam como modelos para as mães trabalhadoras. Dessa forma, o atendimento à criança pequena no Brasil dava seus primeiros passos no florescer do século XX, moldado em políticas assistencialistas, marcadas principalmente por iniciativas de entidades privadas e filantrópicas. Representava não um *direito* das crianças, mas um *favor* aos pais pobres (BOLDRIN, 2007, p.28).

Evidentemente, o atendimento oferecido às crianças nessas instituições dispensava mão-de-obra especializada, pois se tratando de caridade, não se exigia grau algum de excelência para sua execução; fazia parte do imaginário social a ideia de que já era um grande favor manter creche para os pobres (BOLDRIN, 2007).

A creche, enquanto instituição de cuidado de crianças pobres, não fora bem recebida à época. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), a implementação de instituições desse tipo trazia inúmeros conflitos, pois colocava em questão a responsabilidade da mãe na educação dos filhos pequenos, considerada primordial. Foi nesse contexto que a expressão *mal necessário*[214] começou a ser utilizada para

212 Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, e Santos.

213 Juristas brasileiros fundaram no Distrito Federal, em 1906, O Patronato de Menores. De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), em 1908, o Patronato inaugurou a Creche Central, assim denominada por ser matriz de outros institutos semelhantes criados nos bairros mais afastados do centro da cidade. A finalidade da Creche Central e de suas filiais era a de abrigar as crianças cujas mães necessitavam buscar trabalho fora do lar. Também no Distrito Federal, foi fundada, em 1916, a Assistência de Santa Tereza, que visava a oferecer, "auxílio à velhice sofredora; auxílio aos enfermos desprotegidos; auxílio às famílias reconhecidamente pobres; cozinha para os necessitados; instrução elementar, cívica e moral; creche diurna; e recolhimento das crianças desamparadas" (p. 87) . Em 1901 na cidade de São Paulo, foi criada por um grupo professoras, sob a direção da espírita Anália Franco, uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância, que levava o nome de Associação Feminina Beneficente e Instrutiva. A primeira ação da entidade foi criar o Liceu Feminino, destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creches e jardins de infância) e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher.

214 Araújo e Andrade (2001), demonstraram em ampla pesquisa desenvolvida na década de 1990, que pretendeu esboçar o perfil da criança goianiense de 0 a 6 anos, que a concepção relacionada a creche como um mal necessário ainda estava muito presente entre os pais e responsáveis os sujeitos dessa pesquisa.

caracterizar a creche entre aqueles que a defendiam, entendida como equipamento necessário para a liberação da mulher para o trabalho.

> Se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que estas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação (KUHLMANN JR, 2001, p. 87-88).

Oliveira (2002, p. 99) apresenta outra crítica importante em relação à criação das primeiras creches privadas no contexto sócio histórico do país no início do século XX. A autora relaciona a criação dessas instituições a outras medidas paliativas assumidas nesse mesmo período pela iniciativa privada, que refletiam a visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou melhor, com a preservação e a reprodução da mão-de-obra[215].

Mesmo tratando-se de locais destinados exclusivamente à guarda da criança, no modelo de atendimento oferecido nas creches sob os propósitos assistencialistas, estavam implícitos princípios educativos que refletiam a clara intensão de se "educar para a submissão, não só das famílias, mas, também, das crianças das classes populares, como adestramento para a reprodução da dominação e expropriação de classe" (BOLDRIN, 2007, p. 28).

Em resumo, o verdadeiro fator de diferenciação entre o atendimento oferecido nos jardins de infância, destinado às crianças ricas e nas creches para os filhos da população pobre, ambos criadas pela iniciativa privada no final do século XIX e início do século XX, estava na classe social a qual se destinavam (KUHLMANN JR. 2001). Delineou-se, a partir de então, o caráter dual ainda hoje observado na história da educação infantil em nosso país: jardins de infância para os ricos e creches para os pobres.

Esse caráter dual em que se constituiu o atendimento à criança pequena no Brasil liga-se à história da formação dos seus professores. Conforme Boldrin (2007), os profissionais dessas instituições também tiveram trajetórias de formação diferenciadas em razão das funções desempenhadas, pelos conhecimentos requeridos, pelo status do trabalho que desenvolvem e, sobretudo, pela diferença das classes sociais atendidas:

> Se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores, (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (Vieira, *apud* BOLDRIN, 2007, p. 30).

215 Outra iniciativa dessa natureza, datada de 1923, foi a fundação da Inspetoria de Higiene Infantil, que, em 1934, foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (OLIVEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, a formação de quem trabalhava em jardins de infância, creches, escolas maternais e pré-escolas foi-se construindo de maneira desigual e discriminatória e, como sabemos, foram necessárias décadas de luta e mobilização para começar a mudar essa realidade.

Antes de tratarmos desse tema, consideramos fundamental situarmos a problemática da infância e da educação infantil e da formação de seus professores em meio às rápidas transformações socioeconômicas vividas no país com a implantação do modelo industrial, ocorrido nas primeiras décadas do século XX. Tais transformações levaram à oferta de novas formas de atendimento institucionalizado aos filhos dos trabalhadores da então recém-criada indústria brasileira, mas, apesar de novas, continuaram a ser orientados pelo velho princípio do favor e da caridade, que caracterizou o modelo de atendimento oferecido nas poucas creches criadas junto às indústrias.

CRECHES NOS LOCAIS DE TRABALHO: FAVOR E CARIDADE ÀS MÃES TRABALHADORAS

Sob forte crença no desenvolvimento econômico do país, que a chegada da indústria poderia alavancar, os custos sociais exigidos pela rápida implantação do novo modelo societal definitivamente não foram calculados.

Com a implantação das atividades industriais nas primeiras décadas do século XX, principalmente nas grandes cidades brasileiras, surgiu a necessidade de arregimentar, a qualquer custo social, um enorme contingente de operários. Isso levou à intensificação do movimento migratório da população da zona rural para as cidades, já deflagrado, conforme apontamos anteriormente, no final do século XIX, com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Somados a esses acontecimentos, houve, também, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, intenso processo imigratório de trabalhadores que vinham de outros lugares do mundo, principalmente da Europa, contribuindo ainda mais para o rápido e massivo processo de urbanização das grandes cidades brasileiras.

De acordo com Marcílio (1998), dentre as inúmeras transformações vividas nesse período, o acelerado e também desordenado crescimento demográfico das grandes cidades pode ser considerado um dos aspectos mais perversos do modelo de desenvolvimento definido para o país. Com a rápida urbanização exigida pela rápida implementação da indústria, a pobreza aumentou consideravelmente e tornou-se ainda mais exposta nos grandes centros urbanos; multiplicaram-se, com isso, nas grandes cidades, as habitações precárias, as favelas e os cortiços, que, somados a outros fatores socioeconômicos e culturais, “favoreciam a exploração da mão-de-obra urbana e despreparada, remunerando-a com salários aviltantes e, principalmente, explorando o trabalho feminino e infantil” (MARCÍLIO, 1998, p. 192). Como não poderia deixar de ser, tudo isso impactou diretamente a estrutura familiar, especialmente no que se referia aos cuidados com os filhos pequenos. As mulheres, principalmente aquelas oriundas das classes baixa e média, passaram a compor, de forma irrevogável, a mão-de-obra

empregada fora da família. Este foi um aspecto crucial posto pelo novo contexto socioeconômico do Brasil à mulher, mãe trabalhadora. Muitas delas se viam obrigadas a encontrar arranjos improvisados para o cuidado com os filhos pequenos, muitas vezes, junto a outras mulheres[216] que desempenhavam a tarefa de cuidar de crianças em troca de dinheiro, o que, entretanto, em muitos casos, não resolvia o problema.

> A mulher do campo, ao migrar para as cidades, perdeu seu contexto cultural, sua visão de mundo, o apoio e o controle familiar e da vizinhança [...]. Sem preparo, restavam-lhe como emprego a fábrica, os serviços domésticos e a prostituição. Mãe solteira, em muitos casos, a mulher migrante, premida pelas novas circunstâncias, foi quem mais contribuiu para aumentar as estatísticas de bebês abandonados, no século XX (MARCÍLIO, 1998, p. 192-193)

Em meio a todos os acontecimentos postos pelo novo contexto histórico, econômico e social brasileiro das primeiras décadas do século XX surge, em regiões operárias de grandes centros urbanos, forte pressão do movimento operário em prol de espaços nos quais as mães trabalhadoras pudessem deixar os filhos enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho. Tal pressão foi exercida inicialmente pelos imigrantes europeus que compunham a mão de obra contratada pelas fábricas brasileiras. De acordo com Oliveira (2002, p. 95), esses trabalhadores, somados aos operários brasileiros, organizaram-se e protestaram contra as condições precárias de trabalho e de vida às quais eram submetidos, como por exemplo, os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, ambientes considerados insalubres, emprego de mão de obra infantil. Foi, portanto desse movimento reivindicatório que surgiram as primeiras iniciativas para a criação de creches e escolas maternais para os filhos das operárias junto a algumas fábricas brasileiras (OLIVEIRA, 2002).

Vale ressaltar que as poucas conquistas alcançadas em algumas regiões operárias do país a partir desse movimento não se deram sem conflitos e estes levaram a desdobramentos importantes. As reivindicações dirigidas inicialmente aos donos de indústrias foram sendo, paulatinamente, direcionadas ao Estado, exercendo forte pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Pode-se considerar que estas pressões obtiveram êxito, pois em 1923, por exemplo, o Estado divulgou a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher na qual se previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho. Essa mesma regulamentação determinava, ainda, que estabelecimentos comerciais e industriais “facilitassem” a amamentação durante a jornada das empregadas que tivessem filhos em idade de lactação (OLIVEIRA, 2002, p. 97).

Em resumo, o processo de urbanização e de industrialização implantado de forma mais consistente a partir das primeiras décadas do século XX justificou a criação, junto a algumas fábricas brasileiras, das primeiras instituições de cui-

216 As chamadas criadeiras foram estigmatizadas como fazedeiras de anjos em decorrência da alta mortalidade das crianças de que cuidavam, o que estava, muitas vezes, relacionado às precárias condições de higiene a que essas mulheres e as crianças estavam submetidas. De acordo com Oliveira (2002), tal fato, nos dias de hoje, também poderia ser relacionado aos problemas psicológicos advindos da inadequada separação da criança pequena de sua família.

dado e educação de crianças pequenas, além daquelas, de natureza privada, criadas pelo movimento higienista e sanitarista do final do século XIX e início do século XX. No entanto, assim como nas primeiras instituições, nas últimas também não constavam preocupações com a qualificação do pessoal responsável pelo atendimento às crianças; permanecia implícita a ideia de favor e de caridade, agora não só às crianças e suas famílias pobres, mas também às suas mães trabalhadoras e pobres (LIMA, 2010).

No Brasil, a configuração de instituições de atendimento a crianças pequenas, também aquelas ligadas às fábricas, não se deu desacompanhada de importantes críticas.

> Configurada de caridade e de boa ação, a EI se constitui a partir da precariedade. Percebe-se assim, que a construção histórica das instituições de EI atende aos anseios do capital, uma vez que libera a força de trabalho feminina para a fábrica ou nos lares burgueses (como domésticas) e também reproduz a futura força de trabalho, apresentando precocemente às crianças pobres o seu lugar no interior da divisão social e hierárquica do trabalho (LIMA, 2010, p.111).

Em meio a todos esses acontecimentos, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação à época chamado de *Ministério da Educação e Saúde Pública.* Com o seu surgimento, as questões educacionais, em especial, começaram a galgar novos e importantes patamares em meio ao debate público da época. Segundo Lima (2010), influenciado por questões religiosas, políticas e econômicas, o debate educacional passou a contar com um grupo importante de educadores[217] que publicaram em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (TEIXEIRA, 1953). Esse documento defendia vários pontos significativos para aquele momento histórico como, por exemplo, a educação como função pública, a existência de uma escola única de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório (LIMA, 2010). Para essa autora, os princípios contidos naquele documento contribuíram para um importante movimento de renovação educacional no país. Na parte introdutória do próprio *Manifesto de 1932*, ficam explícitos os anseios educativos compartilhados por seus pioneiros:

> Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e sem o desenvolvimento de aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

A sociedade estava mudando, portanto, era necessário que a educação ins-

217 Entre os pioneiros da educação nova no país estão Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Fernando de Azevedo, Cecilia Meirelles, Roquette Pinto e Mario Casassanta, dentre outros. http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm. Acesso em 22/03/1013.

titucionalizada refletisse, em alguma medida, essas mudanças. Assim, dentre as várias questões abordadas no Manifesto, houve também a preocupação em exigir a criação de jardins de infância públicos, reflexo da necessidade social do momento (LIMA, 2010).

Embora com caráter bastante distinto do que estava proposto no Manifesto, a consolidação dessa exigência somente viria ocorrer de modo mais significativo a partir da década de 1960, com a implantação do modelo pré-escolar de *massa*, conforme veremos na próxima seção. Porém, a preocupação com a formação profissional de professores para o trabalho com crianças pequenas continuou inexistente nesse período.

ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR DE MASSA: GUARDA, ALIMENTAÇÃO E HIGIENE DA CRIANÇA POBRE

De acordo com Cerisara (2002), até a década de 1950 existiam poucas instituições responsáveis pelo atendimento a crianças pequenas instaladas fora das indústrias. Foi somente a partir desse período que começaram a surgir iniciativas do poder público, voltadas para a criança nas áreas de saúde, previdência e assistência, mas ainda sem expressar preocupações educacionais em relação a esse atendimento. Segundo essa autora, o atendimento à criança pequena oferecido pelas poucas creches públicas existentes nesse período, não diferia daquele assumido pelas instituições ligadas a iniciativa privada, voltado prioritariamente para a guarda, alimentação e higiene da criança pobre, tampouco do atendimento oferecido nos espaços organizados junto às indústrias, que também mantinham essas mesmas características. Com caráter marcadamente assistencialista, o atendimento ofertado pelas poucas instituições públicas existentes em meados do século XX não se pautava, de modo geral, por orientações que vislumbrassem os aspectos educacionais, o desenvolvimento intelectual e/ou afetivo das crianças, apesar de ocorrerem, conforme apontado anteriormente, processos formativos eficientes numa perspectiva de educar para a submissão e a heteronomia (KUHLMANN JR., 2001; CERISARA, 2002; OLIVEIRA, 2002; BOLDRIN, 2007; LIMA, 2010).

Apesar de o atendimento educacional público à pequena infância brasileira não se constituir enquanto prioridade nacional, em meados do século XX, a temática *infância* ocupou espaço considerável junto as ações do poder público. Isso se revela na multiplicidade de órgãos públicos e de ações voltadas para a infância brasileira que começam a surgir nesse período como, por exemplo, o Departamento Nacional da Criança (1940), transformado posteriormente em Coordenação de Proteção Materno-Infantil (1970); o Serviço de Assistência a Menores (1941), que originou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964); a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, assumida pelo Ministério da Educação, coordenada pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, ligada ao Ministério da Saúde; o Projeto Casulo (1974) para a criança pré-escolar, criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), sobre o qual falaremos adiante, e a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1975.

Por um lado, conforme destaca Magalhães (2004, p. 90), todas essas iniciativas pareciam demonstrar um suposto interesse do Estado pela criança e sua educação, mas, por outro, referendavam seu descaso quase absoluto por esse nível de atendimento, "o que se refletia na criação e recriação constante e descontínua, bem como na superposição de funções de órgãos públicos responsáveis pela Educação Infantil". Sendo assim, a pulverização, a descontinuidade e a inconsistência das iniciativas estatais voltadas para a infância e a educação infantil brasileiras, só reafirmou a pouca importancia com que a criança pequena e sua educação eram vistas pelo poder público brasileiro naquele momento histórico. O aparecimento de instituições públicas de cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil no período da ditadura pode ser representativo do tipo de interesse do Estado por esse nível de atendimento.

Conforme Rosemberg (2001), no período da ditadura (1964-1985) , por exemplo a principal preocupação do Estado era neutralizar a inquietação da sociedade que, de repente, deparou-se com o crescimento, ainda mais assustador, da miséria resultante da intensificação do processo de industrialização e urbanização proporcionado pela expansão do capitalismo. Nesse período, entre os mecanismos de dissimulação das mazelas advindas da pobreza surge o modelo de atendimento pré-escolar de *massa* que em tese, "seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi voluntário de pessoas leigas" (p. 151).

A idealização e a implantação do modelo de atendimento pré-escolar de *massa*, definido como de baixo custo pelas características de sua organização (ocupação de espaços ociosos e o uso de trabalho voluntário), e pelo pouco investimento governamental[218], contou com a participação direta de organizações intergovernamentais, em especial o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), marcando a entrada, diríamos definitiva, dessas agências no campo educacional brasileiro[219] (ROSEMBERG,2001).

Na visão dessas agências, a pobreza se constituía em uma constante ameaça à segurança nacional; sendo assim, a política brasileira de assistência, a partir das orientações das agências intergovernamentais buscou priorizar sua atuação nas periferias das grandes cidades, onde a pobreza se revelava ainda mais dramática. De acordo com Rosemberg (2001), a referida atuação, tinha a clara intenção de prevenir a disseminação das "ideias comunistas" que ameaçavam o regime instalado, isto é, a ofensiva tinha como pressuposto a concepção de que os pobres eram mais vulneráveis à propaganda comunista (idem).

Por não serem seus objetivos, as ações e projetos orientados pelas agências intergovernamentais no período da ditadura não ultrapassaram a antiga lógica da assistência, ou seja, no modelo de educação de *massa*, a prioridade conti-

218 Segundo Rosemberg (2001), o governo federal investia, de início, US$ 16,00 por criança/mês, menos de ¼ de salário mínimo da época.

219 Uma das iniciativas adotadas, nesse período, nos países em desenvolvimento, sob a orientação do UNICEF, foi a criação de classes de pré-primário, anexas às escolas primárias, constituindo um modelo educacional menos elaborado e mais barato que os Jardins de Infância de inspiração froebeliana.

nuou sendo as questões de saúde, alimentação e higiene. Em relação às questões propriamente pedagógicas, não foram realizados quaisquer investimentos; desse modo, para a atuação junto a criança nos espaços onde ocorria esse atendimento, exigia-se tão somente boa vontade, disposição e espírito de caridade, características consideradas peculiares do gênero feminino.

Um exemplo emblemático do modelo de atendimento de *massa* oferecido a infância pobre no Brasil foi a implantação, em 1976, do *Projeto Casulo*, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)[220] à época o órgão federal responsável pela política de assistência social. Embora esse projeto tivesse sido gestado no início do período da ditadura, somente em meados da década de 1970 reuniram-se as condições efetivas para viabilizá-lo. De acordo com Rosenberg (2001, p. 153), com diminutos investimentos orçamentários o *Projeto Casulo* (LEGIÃO, 1977) foi então proposto nos seguintes termos:

> A LBA, [...] propõe a executar o Projeto Casulo, objetivando o atendimento ao maior número de crianças, com reduzido custo operacional. A operacionalização do projeto prevê a mobilização de entidades governamentais e particulares, além de outros recursos comunitários e será implantado em todo o território nacional (LBA, 1977).

Atendendo a um número impressionante de crianças, logo no primeiro ano após sua implantação (1977), o *Projeto Casulo*[221] já apresentava claros sinais de problemas estruturais decorrentes do modelo de baixo custo, pautado no apoio voluntário da comunidade, em geral de baixa renda. Inúmeros problemas já podiam ser identificados na maioria das unidades, como, por exemplo, a falta de pessoal, principalmente de pessoas capacitadas a atuarem na área educacional, falta de verbas, materiais e equipamentos essenciais para o funcionamento dos estabelecimentos, inadequação do espaço físico e até mesmo a falta de água em vários locais onde as creches *Casulo* funcionavam. A despeito desses e de tantos outros problemas, em menos de quatro anos de existência, o *Projeto Casulo* já atendia cerca de um milhão de crianças pobres em todo o Brasil (idem, p. 154).

Outro exemplo de oferta de atendimento de *massa* foi a implantação, em 1981, do Programa Nacional de Educação Pré-escolar cuja finalidade era a expansão “da pré-escola a baixo custo em grandes espaços ociosos, onde seriam atendidas de 100 a 120 crianças, utilizando-se de mães voluntárias como mão-de-obra” (Souza; Kramer, apud BOLDRIN, 2007, p. 37). A implementação desses espaços, denominados *centros de recreação*, só reafirmou a ideia já cristalizada de que, para o atendimento da infância pobre do país, não era necessária qualquer formação; bastava boa vontade e espírito cristão.

> Nestes centros atuavam mulheres com baixa remuneração, ou voluntários em modelos não-formais ou alternativos, apoiados por investi-

220 A LBA foi criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias (ROSEMBERG, 2001).

221 De acordo com Boldrin (2007, p.37), o Projeto Casulo expandiu suas instituições apoiando-se em convênios com creches e pré-escolas privadas sem fins lucrativos. Extinta a LBA a partir de 1995, esse apoio foi incorporado pelo Ministério da Assistência Social.

> mento público mínimo. Havia estímulo oficial para o recrutamento de mães da comunidade, como voluntárias. Quanto menor ou mais pobre a criança, menos formação era necessária. Ao adulto cabia apenas recrear, alimentar e limpar (BOLDRIN, 2007, p. 38).

Segundo Rosemberg (2001), a perspectiva assistencial e de voluntariado se manteve viva nos subsequentes programas de educação pré-escolar implementados ainda nas décadas de 1970 e 1980, o que implicava a continuidade da aceitação da precariedade da mão-de-obra empregada nesse nível de atendimento. Em pese tudo isso, a partir desse período, passou-se a atribuir à pré-escola a função de preparação para a escolaridade obrigatória, justificada naquele momento histórico pelo número expressivo de crianças oriundas das classes populares, que tinham sua trajetória escolar marcada pelo fracasso.

Desde a década de 1970, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, o debate sobre o fracasso escolar de um contingente significativo de crianças nos primeiros anos da escolaridade vinha conquistando importante espaço na arena política desses países. No Brasil, em especial, os desdobramentos de tais debates levaram, de acordo com Kramer (1995), à interpretação de que as causas do fracasso escolar estariam nas carências culturais das crianças pobres e de suas famílias.

Essa abordagem do problema, pautada numa suposta privação cultural da qual muitas crianças e suas famílias eram vítimas, apoiou-se nos seguintes pressupostos:

> As crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens socioculturais', ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam 'insuficiências' que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças 'desfavoráveis' e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a da através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER 1995, p. 32, grifos no original).

Tomando como base esses pressupostos, foi então implementado pelo Estado brasileiro um conjunto de medidas políticas e pedagógicas cujo objetivo era a compensação das deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas. De acordo com Kramer (1995), tais medidas também tinham a finalidade de despertar atitudes favoráveis em relação à escola e à aprendizagem; criar bons hábitos de comportamento através de uma intervenção precoce na educação da criança. Objetivava-se, assim, preparar a criança para a escola, na tentativa de prevenir futuros problemas de aprendizagem e de adaptação. Nesse sentido, oferecia-se como alternativa ao problema do fracasso escolar uma intervenção educacional no momento que imediatamente antecedesse a entrada da criança na escola, ou seja, na pré-escola. Entretanto, a lógica organizativa assumida por estas instituições, na perspectiva da privação cultural, pautava-se na linguagem, nos valores

e nas crenças da classe dominante fazendo com que se legitimasse a condição de fracasso escolar das crianças provenientes das classes dominadas, cuja linguagem valores e crenças se mostravam bastante distintas daquelas institucionalmente aceitas. Isso refletia a concepção de infância implícita nos discursos oficiais relacionados ao fracasso escolar, que trazia em si um grave problema, uma vez que supunha a existência de um modelo único e aceitável de infância.

> Um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como "carentes', "deficientes", "inferiores" na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, 'privadas culturalmente', determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos (KRAMER, 1995, p. 24, grifos no original)

Assim sendo, esperavam-se respostas também ideais ao processo de escolarização. Conforme interpretação de Kramer (1995), com a qual concordamos, é fundamental que a criança seja compreendida historicamente e em função da sociedade de classes e não a partir de modelos idealizados sobre ela.

> Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe "a" criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diretamente pela sua situação de classe social (KRAMER, 1995, p. 24, grifos no original).

Ocorre, contudo, nos anos de 1980, um crescimento acentuado da demanda pelo atendimento às crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas. Tal fenômeno, de acordo com Cerisara (1999), Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2002), pode ser atribuído por um lado, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e por outro, ao início da constituição de uma nova visão sobre a criança e a infância, acompanhada por novas concepções sobre educação coletiva de crianças pequenas, definindo esta etapa da educação como foco crescente de análise de estudiosos e pesquisadores de áreas importantes, dentre elas, a pedagogia e a psicologia.

Essa conquista também é atribuída, em grande medida, às lutas históricas de mulheres, mães trabalhadoras, educadores, pesquisadores e outros profissionais, que foram fundamentais para a inclusão, no capítulo referente a educação na CF de 1988, da obrigatoriedade do atendimento das crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. Essa conquista foi ratificada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; neste documento reafirma-se o direito de todas as crianças à educação infantil a ser oferecida em creches e pré-escolas, inclusive nas zonas rurais, tendo esse direito assegurado pelo Estado (Art. 54). No entanto, foi somente com a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil passa a integrar a primeira etapa da educação básica no Brasil[222], sendo oferecida em

222 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4024/1961, caracterizou o atendimento às crianças pequenas como modalidade de educação, mas isso não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária. Em relação à formação de professores, estabelecia como nível de formação o ensino médio, que abrangia,

caráter não obrigatório, porém como reconhecido direito da criança e de sua família e um dever do Estado atendê-lo (Art. 29 da LDB).

Sua finalidade, definida no texto legal, passou a ser o desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos da vida social e afetiva, numa ação articulada entre a família e a comunidade (Art. 29). Assim, as instituições de cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil, conforme visto anteriormente, depois de integrarem diferentes áreas (médico-sanitarista, trabalhista/previdenciária, assistência social) passa enfim para a responsabilidade da área educacional. Podemos dizer que tal conquista sinalizou para a construção de uma nova concepção de educação infantil em que o atendimento deva ocorrer em período integral, gratuito e unificado, oferecido em instituições específicas em um período contínuo da vida, que vai de zero a cinco anos de idade. Nessa perspectiva, tal atendimento necessitaria abarcar de modo articulado tanto o aspecto dos cuidados com a higiene e saúde, como também os aspectos educativos, tarefa que, a partir de então, deveria ser desempenhada por professores devidamente habilitados.

Há que se ressaltar, contudo, que, embora reconhecidas como fundamentais para o campo, todas essas mudanças na educação infantil, articuladas a um projeto bem mais amplo de mudanças no sistema educacional brasileiro, chegaram no bojo de um amplo processo de reordenamento das relações de produção que passou a exigir uma rápida reestruturação do Estado, se colocando de modo mais ostensivo como um dos alicerces de sustentação do sistema capitalista (SGUISSARDI, 2001). A educação, segundo esse autor, mais incisivamente a partir do início da década de 1990, foi tomada como um dos focos privilegiados de disseminação da ideia de um consenso nacional em favor da manutenção do sistema capitalista. Nessa perspectiva, novas estratégias de formação profissional ganharam predominância na agenda global “e a educação foi instada a atuar na requalificação necessária às demandas da reestruturação produtiva” (EVANGELISTA; SHIROMA 2008).

Nessa lógica, a formação de professores de forma geral e a formação de professores para o trabalho na educação infantil não foram poupadas da sua nova tarefa, qual seja, contribuir para o acirramento da cisão entre a dimensão teórica e prática no processo de formação do professor. Entretanto, contrapõe-se a essa perspectiva a formação docente voltada para a emancipação e autonomia do ser humano, que se realiza a partir da compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional. E será pela consolidação dessa segunda perspectiva formativa que seguiremos lutando para assegurar formação profissional docente crítica e socialmente engajada para os professores que atuam em todas as instituições de educação infantil do nosso país.

também, a formação de professores para ensino primário e pré-primário. Mas, para atuação nas creches, escolas maternais e jardins de infância, não havia qualquer exigência legal de formação (BOLDRIN, 2007).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva Araújo; ANDRADE, Viviane Arantes. O perfil da criança de 0 a 6 anos: quem cuida e quem educa a primeira infância. In: SOUSA, Sonia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord.). **Desenhos de Família**: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais. Goiânia: Cânone Editorial, 2001, p. 137-171.

BOLDRIN, Leila Conceição Fávaro. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás**. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal,1988.

COSTA, Sonia Santana da. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia***:* o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. Oto; Redes para a reconversão docente. Em FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, p. 33-54. Disponível em: http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/capitulos/view.download/70.html

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação 2001.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. **Relatório Anual**, 1977. Rio de Janeiro, 1977.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. “Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)” Um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. 2004.

285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Acesso em 22/03/2013. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da Criança Abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 141-161.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. RAMON, Fabiola. SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, março/2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SIGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2001. p. 47-62.

INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM EDUCADORAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luciana de Oliveira Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
lslucianaoliveira@gmail.com

Carolina Ribas
Universidade Federal de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

O acolhimento institucional é uma medida protetiva (BRASIL, 1990) desenvolvida no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sendo caracterizado como parte da Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Esse tipo de acolhimento funciona como um período de transição e cuidado, enquanto devem ser realizados trabalhos com as famílias, bem como encaminhamentos para políticas públicas. Essas ações visam possibilitar autonomia a essas famílias, fornecendo suporte para que possam receber novamente a criança acolhida em seu convívio. O projeto de intervenção psicossocial, que é a experiência relatada neste trabalho, foi conduzido por estagiárias da Psicologia em uma instituição de acolhimento que acolhe crianças na faixa etária de 7 a 12 anos incompletos. A oferta do estágio curricular em Psicologia, localizado na ênfase em Processos Psicossociais, foi possível por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a instituição de acolhimento[223] em questão durante o ano de 2017, tendo como docente supervisora a Profª Drª Laura Cristina Eiras Coelho Soares. Dessa forma, por meio de supervisões semanais, as alunas construíram uma proposta de intervenção psicossocial (NEIVA, 2010) no decorrer do primeiro semestre de estágio e realizaram o projeto no segundo semestre.

Durante o estágio realizado na instituição de acolhimento, a equipe de estagiárias optou por realizar oficinas com as educadoras da instituição. Na condição de facilitadoras promoveram um espaço de reflexão em grupo tendo como principal aporte teórico a perspectiva da Psicologia Social Crítica (SOARES e SOUZA, 2016; RIZZINI, 2007; NEIVA, 2010; SOUZA; BRITO, 2015). O objetivo principal da intervenção foi promover reflexões acerca da importância do trabalho das educadoras e de suas práticas institucionais. Para alcançar tal objetivo buscou-se abordar temas específicos da faixa etária com a qual as educadoras trabalham e suas demandas, assim como discutir a respeito dos entraves que podem ser causados pela própria experiência institucional. Além disso, intentou-se elaborar, conjuntamente, estratégias de articulação entre as educadoras para lidarem com as crianças e para posicionarem-se frente à equipe técnica.

Cabe salientar que em qualquer trabalho a ser desenvolvido por profissionais

223 Por questões éticas, o nome da Instituição não será revelado.

da psicologia, em especial, no contexto que a intervenção relatada está inserida, deve-se atentar para os aspectos éticos e técnicos de sua atividade. Deste modo, buscou-se impedir a reprodução das práticas excludentes que os representantes das ciências humanas, sociais, jurídicas e da saúde, têm historicamente exercido na atuação profissional junto às crianças e adolescentes (RIZZINI, 2007).

A INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM AS EDUCADORAS

A seleção das temáticas que foram tratadas ao longo de seis encontros com previsão de duração de duas horas para cada um, foi realizada em conjunto com toda a equipe da instituição e a partir das observações das próprias estagiárias. A estruturação dessa intervenção psicossocial foi embasada no trabalho da autora Neiva (2010), que oferece um panorama sobre o que é uma intervenção psicossocial, como identificar e caracterizar uma demanda institucional, além de fornecer toda a metodologia a ser seguida para a realização e execução desse tipo de intervenção. A seguir, encontra-se a descrição dos seis encontros realizados na intervenção.

PRIMEIRO ENCONTRO: SER EDUCADORA

O primeiro encontro foi voltado para criação de vínculo entre as educadoras e as facilitadoras. Iniciou-se pela apresentação das participantes e do projeto e, também, da construção desse espaço como lugar de escuta voltado totalmente para as educadoras. Os pontos abordados nesta oficina consistiram no que significaria ser uma educadora para cada uma, o porquê da escolha por essa profissão e quais os maiores desafios enfrentados por elas. Nesse encontro, em especial, foram convidadas a falar de seus sentimentos em relação ao trabalho e a instituição de acolhimento por meio do uso de algumas dinâmicas.

A primeira dinâmica envolvia a criação de uma rede feita com barbante que deveria ser capaz de segurar uma bola que seria jogada sobre a mesma para testar sua integridade. As participantes relataram dificuldades do processo de construção daquela rede, traçando paralelos com o trabalho desempenhado por elas na instituição. Segundo as educadoras, tanto na dinâmica quanto na instituição, o trabalho se torna mais difícil quando envolve poucas pessoas e, mais ainda, quando não há comunicação, coesão e confiança entre elas. A reflexão seguiu com as educadoras trazendo pontos sobre a importância de se deixar abandonar perspectivas individuais em prol das decisões enquanto uma equipe.

Em seguida foi proposta uma segunda atividade voltada para as percepções das educadoras em relação aos aspectos positivos de sua profissão e seu local de trabalho. As participantes apontaram a autonomia que possuem em relação à educação das crianças, bem como a liberdade que as próprias crianças possuem para realizarem diversas tarefas sozinhas ainda que sob supervisão. Este ponto é de grande importância por se tratar de um exemplo de como mesmo em uma instituição marcada por algumas práticas consideradas comuns às instituições totais (GOFFMAN, 1996) é possível notar transformações, denotando

mudanças operadas nos acolhimentos institucionais.

Entre as características apontadas pelas educadoras como essenciais para a qualidade do trabalho desenvolvido por elas, destacaram-se a capacidade de conseguir ouvir as crianças e oferecer a atenção necessária para cada uma delas e a habilidade de conseguir conversar com as crianças numa linguagem adequada. Destacaram, ainda, o preparo e aptidão para responder às muitas questões e dúvidas dos acolhidos, bem como a capacidade de encontrar equilíbrio entre o amor e a autoridade sem que se misturem os lugares de mãe e educadora. Essa última questão trazida pelas educadoras remete ao que foi tratado por Elage (2011) ao dizer que uma condição central no trabalho a ser desenvolvido em uma instituição de acolhimento é o estabelecimento de vínculo entre as crianças e adolescentes e os trabalhadores da instituição. Se esse vínculo deixa de ser estabelecido satisfatoriamente, o papel do educador dentro daquela instituição torna-se inviável ou deficitário.

Outra angústia relatada pelas educadoras trata da postura apresentada no ambiente escolar por parte dos profissionais e estudantes desse setor, que parece estigmatizar os acolhidos, algo que foi atribuído pelas educadoras como proveniente da falta conhecimento sobre o que é uma instituição de acolhimento e também de uma visão retrógrada e preconceituosa. Um reflexo dessa postura inadequada, segundo elas, foi visto em mudanças no comportamento dos acolhidos que passaram a pedir que elas se passassem por familiares na escola, para evitar constrangimentos. As educadoras também fizeram apontamentos sobre a falta de recursos e limitações na rede comunitária para promover o contato entre a comunidade e as crianças, em especial nos fins de semana, o que gera uma restrição dos acolhidos aos ambientes da instituição e da escola, com exceção daqueles que se encontram apadrinhados. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) prevê o direito à convivência comunitária, determinando o fim do isolamento institucional, contudo, muitas crianças e adolescentes permanecem acolhidos sem esse direito seja de fato garantido pelas entidades responsáveis (FANTE; CASSAB, 2007; SILVA, 2004).

SEGUNDO ENCONTRO: A CRIANÇA E A INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

No segundo encontro, as educadoras foram convidadas a participarem de um exercício para a empatia e para a percepção da instituição através do olhar das crianças, sendo propostas reflexões sobre o papel da instituição de acolhimento na vida das crianças que se encontram institucionalizadas e quais os desdobramentos da passagem ou permanência das crianças na instituição. O encontro teve início com um pedido às profissionais para que se sentassem da forma mais confortável possível, dando-lhes a possibilidade de escolher qualquer parte da sala que utilizamos para tal. Após posicionamento, pedimos que fechassem os olhos para a leitura de um poema sobre a vivência das crianças em instituições de acolhimento, elaborado em 2017 pela estagiária Carolina Ribas, intitulado *Menino "de abrigo"*:

> Sou pequeno e ainda não entendo. Não entendo ao certo o porquê de estar aqui. Estar aqui, onde tudo é novo e eu conheço pouco. Conheço pouco apesar de estar há muito, Estar há muito afastado de casa. De casa que não era perfeita mas era minha. Minha por mais que às vezes preferisse não estar ali. Estar ali onde por vezes me faltava paz. Faltava paz para, como nos filmes, ser criança. Ser criança com tudo que uma criança deve ter. Deve ter? Deve ser? Confesso que não sei bem ao certo o quê. O que aconteceu para que eu viesse parar aqui. Parar aqui onde tem comida, tem cama e tem quem cuide. Quem cuide? Mas isso quem fazem não são os pais? Os pais que vêm me ver aos finais de semana, quando vêm. Quando vêm, às vezes os avós e os irmãos também. Os irmãos também vieram pra cá, não os meus mas os de João. João tem chance de arranjar casa disseram, é mais novinho, mais branquinho. Mais branquinho parecendo com os voluntários que vêm aqui. Os voluntários que vêm aqui sempre vêm com um sorriso e boa intenção. Boa intenção para tentar nos fazer sorrir. Sorrir por estarmos seguros, sorrir por termos atenção. Atenção, cuidado, proteção. Tudo que eles têm pra oferecer. Pra oferecer neste momento, e não me entenda como ingrato. Ingrato por me perguntar, por que não antes? Por que não antes de me tirarem de casa, antes de me colocarem aqui. Aqui onde não dá pra trazer meu cachorro, não dá pra brincar na rua. Na rua onde tinha meus amigos, na rua onde tinha minha escola. Minha escola de agora em que sou o “menino do abrigo”. “Menino do abrigo”... onde foi que eu ganhei esse título? E deixei. De ser. Só. Menino.

Após esse primeiro momento, foi tratado sobre a pertinência das questões abordadas no poema e iniciou-se uma conversa sobre alguns dos impactos da institucionalização. Foram levantados pontos a respeito da dificuldade de socialização das crianças, que normalmente só possuem o ambiente escolar para se relacionar com pares que não os da própria instituição e, sobre a busca de soluções para essa questão, como propor a visita de colegas da escola na instituição. Outra questão levantada foi a dificuldade proporcionada pelo estar fora de casa acrescido ao rompimento do vínculo com a família e a insatisfação que, por vezes, resulta da falta de entendimento dos motivos desse afastamento por parte das crianças.

Na segunda parte da oficina, as facilitadoras leram alguns trechos de livro sobre a vida de crianças e adolescentes institucionalizados (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2015), onde destacaram passagens dos relatos que abordavam a relação entre as educadoras e os adultos institucionalizados na infância, indicando o impacto que havia causado em suas vidas. A importância da forma de lidar com as crianças na construção da autoestima também entrou em pauta e as educadoras debateram sobre o preconceito que era sofrido pelos acolhidos e fizeram alusão ao poema previamente lido.

Alguns pontos a respeito de posturas acolhedoras foram trazidos, em especial a distinção entre ser indiferente ou ser austera, onde se observou alguma resistência de educadoras ao defender esse posicionamento acolhedor, sob a argumentação de que as crianças utilizaram desta em benefício próprio causando desordem. A partir disso debateu-se sobre a diferença entre o acolhimento e

permissividade, reforçando a importância da abertura para o diálogo e atenção às demandas apresentadas pelas crianças sem abrir mão da imposição de rotinas e limites. As próprias participantes levantaram também a questão de delimitar o papel de profissional, mantendo-se dentro das diretrizes da instituição e não se ocupando do lugar da parentalidade dessas crianças. Elage (2011) traz a importância do lugar da profissionalização das instituições de acolhimento para corroborar com o retorno da criança a família de origem: “A profissionalização dos abrigos tem como um de seus principais desafios fomentar modalidades de vínculo que não concorram com os vínculos familiares; ao contrário, deve favorecê-los e apoiá-los” (ELAGE, 2011, p.30). De forma que o vínculo criado seja uma oportunidade para que os acolhidos tragam essas representações familiares para serem trabalhadas também.

Frente a essa discussão sobre o papel do educador, as próprias participantes da oficina trouxeram a metáfora de que todos os dias elas plantariam uma semente em cada um dos educandos, de forma que deveriam prestar atenção ao que estaria sendo semeado para garantir que ali possam germinar bons frutos. A partir dessa simbologia oferecemos uma folha de papel onde as educadoras desenharam uma árvore, nessa cada uma escreveu uma boa semente a ser plantada nas crianças, entre eles apareceram: carinho, amor ao próximo, respeito, ajudar uns aos outros, passar confiança, abertura ao diálogo e oferecer perspectiva.

TERCEIRO ENCONTRO: SEXUALIDADE INFANTIL

Inicialmente as facilitadoras apresentaram o tema, deixando claro o objetivo de refletir a sexualidade infantil e seus tabus fora do contexto de abuso e violência sexual. Para Maia e Spaziani (2010), existem muitas manifestações sexuais entre as crianças, sendo que as mais comuns, tanto no ambiente escolar como familiar, são as curiosidades e questionamentos, a masturbação infantil e os jogos sexuais. As autoras apontam que a masturbação sexual infantil, solitária ou não, é marcada, na maior parte das vezes, pela exploração do corpo e não pelas fantasias eróticas presentes na vida adulta.

Inicialmente as facilitadoras realizaram uma dinâmica na qual as educadoras foram convidadas a registrarem em um papel a primeira palavra que lhes viesse à mente ao pensarem sobre sexualidade infantil. Os registros foram feitos de forma anônima e depositados numa caixa. Ao término dessa primeira etapa, as facilitadoras retiraram os papéis da caixa e leram em voz alta as palavras que surgiram sobre o tema, no intuito de abrir a discussão e dar um panorama inicial sobre a questão. As palavras que surgiram foram: descobertas, puberdade, estranho, curiosidade e compreensão. Em seguida, foi realizada uma dinâmica que consistia em balões cheios de ar que continham dúvidas e mitos a respeito da sexualidade infantil, metodologia retirada do “Cá Entre Nós - Guia de Educação Integral em Sexualidade entre Jovens” (ARRUDA; CORREIA, 2012) e perguntas retiradas do “Guia sobre educação sexual infantil dos sete aos dez anos” (ARRU-

DA; CORREIA, 2012). Os balões foram estourados um a um pelas participantes e o papel que este continha foi lido em voz alta por elas para que todas do grupo pudessem discutir a respeito. Um dos primeiros mitos a surgir foi “a criança é um ser puro e assexuado”. Segundo as educadoras, esse é verdadeiro até que a criança seja exposta a maus exemplos e por eles corrompida. O intuito desse mito era discutir sobre o fato de existir, no imaginário social, a ideia de inocência e ausência de desejos sexuais nas crianças, contudo, ele remeteu muito mais a outro mito que afirma que “se a criança está tendo algum comportamento sexualizado, algo deve estar errado: ela pode ter visto algo que não deveria como, por exemplo, adultos praticando sexo ou alguma programação televisiva inadequada”. Sobre o primeiro mito, as facilitadoras perguntaram se as educadoras acreditavam que as crianças eram capazes de sentir prazer com o próprio corpo e algumas afirmaram que sim, enquanto outras preferiram não opinar.

O mito “se uma criança se masturbar, ela estará fazendo algo impróprio, algo que apenas adultos deveriam fazer” tratou mais diretamente da questão da masturbação infantil, visto que as educadoras trouxeram como queixa no primeiro encontro que, por vezes, acabam tendo reações exacerbadas que podem gerar constrangimento nas crianças. Sobre essa questão, as facilitadoras trouxeram que a masturbação infantil depende do desenvolvimento de cada criança, afirmando que não se trata de algo impróprio desde que realizado em privado. Entretanto, diante de outras questões sobre o tema, algumas educadoras afirmaram não saber como lidar com essa prática tanto em lugares públicos quanto privados, por causar constrangimento às crianças e às próprias educadoras. Quando questionadas sobre possíveis malefícios da masturbação afirmaram depender de cada caso, visto que já lidaram com casos como o de uma criança que acabou machucando o órgão genital por se masturbar com muita frequência. Fora desse contexto de prejuízo, as educadoras concordaram entre si que a masturbação infantil não seria prejudicial para nenhuma das crianças.

Diante do questionamento “A partir de quando é esperado que as crianças apresentassem comportamentos sexuais?” as educadoras relataram não saber a partir de qual idade esses comportamentos seriam esperados, mas que a partir dos 11 anos conseguiam observá-los, sendo que algumas consideraram essa idade muito precoce. Por fim, em relação à pergunta “Como responder às perguntas que surgem inesperadamente e/ou em locais inapropriados?”, as educadoras trouxeram que, tratando-se das crianças da instituição de acolhimento, elas aprenderam a ter um cuidado maior para tratar dessas questões, levando-se em consideração que nunca se deve mentir para as crianças ou deixá-las sem resposta. Além disso, também afirmaram que existem formas mais adequadas para responder a todas as perguntas trazidas e que nunca se deve responder a nenhuma de maneira rude ou desdenhosa.

As facilitadoras listaram algumas perguntas comumente feitas por crianças com idade entre sete e treze anos, retiradas do guia (ARRUDA; CORREIA, 2012), deixando claro que as educadoras não precisavam responder àquelas perguntas naquele momento, mas sim observarem se sentiam-se confortáveis em responder perguntas como “O que é menstruação?”, “O que é transar?”,

“Como é a primeira consulta no ginecologista”, entre outras. Para finalizar o encontro e retomar os pontos mais importantes, foi proposta uma atividade prática na qual as educadoras receberam quatro casos fictícios relacionados à sexualidade infantil, sendo que cada um destes continha dois exemplos de posturas por parte de adultos: uma postura repressora e outra negligente ou permissiva. A partir dos casos, foi proposto que as educadoras debatessem em grupo sobre uma terceira postura considerada por elas como a mais adequada.

QUARTO ENCONTRO: LUTO E DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL

O tema do desligamento institucional havia surgido a partir de uma demanda das próprias educadoras. Apesar de essa discussão estar prevista para o último encontro com as educadoras, foi preciso adiantá-la diante do falecimento de uma das crianças da instituição em decorrência de problemas de saúde. As estagiárias assim o fizeram devido à proximidade do tema com assuntos como perda, separação e, em última instância, por ser o mais próximo do tema central do encontro: o luto.

Para auxiliar as facilitadoras na condução do encontro, este foi dividido em duas partes: Perda e luto, Desligamento institucional. A primeira parte foi responsável por suscitar algumas questões, entre elas como foi receber a notícia da perda, como foi dar a notícia para as crianças, quais sentimentos surgiram e quais foram os momentos mais difíceis para cada uma, as dificuldades para enfrentar uma perda inesperada e também foi possível abrir espaço para que as educadoras discutirem sobre a fragilidade da vida. Para finalizar a primeira parte, foi realizada uma dinâmica na qual foi proposto para as educadoras escreverem uma carta ou mensagem de despedida para a criança que havia estado sob seus cuidados há pelo menos cinco anos. As cartas foram mergulhadas em água de forma simbólica ao final da dinâmica. Durante esse primeiro momento os pontos que mais chamaram a atenção das facilitadoras foram a lógica culpabilizante adotada entre a instituição e a família, a falta de preparo e dificuldades por parte da equipe em noticiar o falecimento para os outros acolhidos e a aparente falta de apoio emocional prestado às educadoras até o momento da realização do encontro em questão. Entretanto, uma vez que as crianças foram informadas sobre o falecimento, as educadoras encontraram diversas formas para tratar sobre esse tema junto a elas, auxiliando-as a se sentirem mais seguras e oferecendo espaços de fala sempre que necessário.

A segunda parte do encontro foi voltada para o desligamento institucional. Segundo as educadoras o ideal seria que todas as crianças fossem informadas sobre o desligamento institucional desde o primeiro dia na instituição, pois isso auxiliaria na compreensão de que aquele é apenas um local de transição. Questionadas sobre o fato de esse período de transição pode durar anos no caso de algumas crianças e que, com o passar do tempo essa informação inicial pode deixar de fazer sentido para muitas delas, as educadoras afirmaram que ainda era preciso reafirmar essa ideia uma vez que as crianças nunca pareciam estar prontas para o retorno à família de origem, para a mudança de instituição ou

para o ingresso em uma família substituta. Segundo as educadoras, essa questão é muito mais imposta e discutida nas instituições de acolhimento para adolescentes uma vez que estes estão mais próximos do desligamento institucional devido à faixa etária.

Ao tratar sobre a importância de se manter os laços afetivos entre as crianças e a instituição de acolhimento, as educadoras apontaram que isso seria possível se a família de origem ou a família substituta permitissem a continuação desses vínculos. Segundo as educadoras, as famílias de origem tendem a rechaçar qualquer sentimento positivo em relação à instituição enquanto as novas famílias parecem ter medo do que possa acontecer caso a criança mantenha seus vínculos. As facilitadoras trouxeram alguns exemplos de como as famílias vivenciam o período em que a criança está acolhida de forma negativa e até mesmo possuem receio de manter contato com a instituição com medo de perder os filhos novamente; enquanto as famílias substitutas podem possuir o desejo de evitar qualquer contato com o passado das crianças que, por vezes, é considerado como uma experiência negativa. Neste ponto, surgiram ponderações a respeito da necessidade do trabalho de preparação para o desligamento institucional também com as famílias. Silva e Arpini (2012) apontam como em todos os processos de mudança, criam-se fantasias por parte não apenas dos pais adotivos, mas também dos profissionais envolvidos com o tema. Segundo as autoras, essas fantasias, em sua maioria, dizem respeito ao medo dos pais adotivos perderem os filhos ou mesmo dos laços de sanguíneos serem mais fortes que os laços afetivos.

As educadoras também trouxeram o exemplo do caso de um adolescente em que o desligamento institucional não foi devidamente realizado e isso se mostrou prejudicial para todas as partes, pois as educadoras não se sentiam capazes de suprir as demandas que surgiam por parte do ex-acolhido e a instituição não foi capaz de trabalhar essa questão com ele. Nesse caso, segundo as educadoras, o adolescente só começou a ser preparado para o desligamento quando este já se encontrava próximo de ser realizado.

A mudança de uma criança de uma instituição de acolhimento infantil para uma instituição de acolhimento para adolescentes foi trazida como uma situação complexa, muito mais difícil de ser enfrentada por elas do que o retorno das crianças para as famílias de origem ou encaminhamento para adoção. O motivo, segundo elas, reside no fato da faixa etária nas instituições para adolescentes ser muito ampla se comparada ao período nas instituições de acolhimento infantil. Nas instituições de acolhimento infantil é possível encontrar aquelas que acolhem crianças de 0 a 7 anos e outras que acolhem crianças de 7 a 12 anos incompletos, já nas instituições para adolescente, os acolhidos encontram-se na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos.

Segundo os relatos, em instituições em que as idades são mistas e adolescentes convivem com crianças desde o início do acolhimento, o respeito entre os acolhidos e o cuidado por parte dos maiores em relação aos menores é apreendido desde cedo. Entretanto, quando um recém-adolescente se muda para outra instituição, sua adaptação passa a ser muito mais difícil. Para exemplificar, as

educadoras mencionaram casos de ex-acolhidos que foram violentados fisicamente por adolescentes mais velhos ao chegarem a outras instituições por serem considerados infantis e mimados. Nesse sentido, as educadoras acreditam que ocorre um processo de infantilização das crianças e pré-adolescentes dentro das instituições infantis.

Outro fator que segundo as educadoras precisa ser levado em consideração, dizia respeito ao fato de que as instituições de acolhimento infantil contam, em sua maioria, apenas com figuras femininas para auxiliar na educação das crianças, enquanto as instituições preparadas para receber adolescentes costumam contar com educadores homens e, por esse motivo, existiria um viés de gênero no cuidado para com as crianças que deixa de existir no cuidado prestado aos adolescentes. De acordo com as educadoras, é necessário que as crianças desenvolvam a pró-atividade que será cobrada delas no futuro e que a ausência desta poderá trazer muito sofrimento. Partindo dessa premissa, foi reafirmada a importância das educadoras, enquanto um grupo coeso dentro deste cenário, conseguirem dialogar com a equipe técnica no intuito de terem reconhecidas as suas possibilidades de contribuição.

QUINTO ENCONTRO: PRÉ-ADOLESCÊNCIA

O principal objetivo desse encontro foi promover reflexões sobre os principais aspectos dessa importante fase do desenvolvimento; sobre as possíveis formas de auxiliar os pré-adolescentes; e discutir as formas como a instituição lida com os comportamentos que costumam se destacar mais na puberdade. Para alcançar esse objetivo, utilizamos com o grupo de educadoras um jogo da memória contendo diferentes aspectos da pré-adolescência, tanto físicos quanto psicossociais. Um dos temas foi “A pré-adolescência costuma ter início aos nove anos e ir até os treze anos (puberdade)”, frase que foi utilizada apenas para delimitar essa fase didaticamente e também para destacar a importância de enxergar as fases do desenvolvimento sem que se espere que cada indivíduo se encontre obrigatoriamente inserido naquela fase ou correspondendo aos aspectos esperados. Essas variações podem, inclusive, advir do contexto social como se observou nos exemplos dados pelas educadoras em encontros anteriores

O segundo aspecto foi “Podem sentir-se confusos em relação à sua própria identidade pessoal e sexual”, é nessa fase que a visão de mundo parece se ampliar consideravelmente e os pré-adolescentes passam a se atentar para inúmeras coisas que antes não lhes chamavam a atenção. Entre muitas palavras utilizadas pelas educadoras, “novo” foi a mais utilizada e parece ser a que melhor representa essa etapa do desenvolvimento para elas. A terceira frase informava: “A pré-adolescência é mais um momento de transformações físicas e de oscilações emocionais”. A afirmação foi recebida com aprovação, sob a ressalva de que não necessariamente as oscilações emocionais são uma característica dessa fase. A justificativa apresentada foi a de que em alguns casos essa intensidade nos sentimentos apresentados podem ser frutos de outras dificuldades que o indivíduo esteja enfrentando, em especial no caso dos acolhidos que vivencia-

ram rompimentos ou que apresentam quadro de portador de sofrimento mental.

A quarta afirmação “As mudanças corporais externas ocorrem rapidamente e podem gerar ansiedade”, em relação às mudanças físicas, as educadoras pontuaram que essas parecem incomodar um pouco mais as meninas da instituição que costumam questionar as educadoras a respeito das alterações percebidas nos corpos umas das outras, em especial o crescimento dos seios e à menarca. A quinta frase trazia “Maior vontade de passar mais tempo com os amigos da escola ou de outros grupos” foi compreendido pelas educadoras como um aspecto muito relevante e a maior parte da reflexão se voltou para as alternativas encontradas por elas para trabalhar essa questão não só com os pré-adolescentes, mas também como os demais acolhidos. A solução encontrada para amenizar as perdas que os acolhidos sofrem nessa esfera da convivência foi convidar os amigos dos acolhidos à instituição. O sexto e último aspecto dizia “Desenvolvem espírito de independência e liberdade”, reconheceu-se ser essa uma postura comum na pré-adolescência e que, na maior parte das vezes, alguns comportamentos surgem justamente para reafirmar a necessidade de independência e liberdade. Novamente uma postura mais acolhedora e de diálogo mais horizontal poderiam bastar para resolver muitos dos conflitos.

Diante dessa postura crítica apresentada pelas educadoras, as facilitadoras ressaltaram a importância do diálogo com a equipe técnica. As educadoras apresentam um saber acerca da profissão legitimado pelas importantes experiências relatadas ao longo dos encontros e do maior contato com as crianças permitindo, portanto, que sejam aptas a elaborar formas alternativas de condução de diversas situações. Nesse momento, a intervenção realizada pelas facilitadoras se deu no sentido de auxiliar no empoderamento das mesmas para que insistam no diálogo com a equipe técnica sempre que julguem necessário, persistindo em suas ideias e convicções sempre que acreditarem que se trata do melhor para qualidade de vida dos acolhidos.

SEXTO ENCONTRO: AUTOESTIMA INFANTIL

A principal proposta do último encontro foi promover reflexões acerca de como as educadoras percebem a autoestima das crianças acolhidas, como se dá o papel da instituição de acolhimento no desenvolvimento desta e, na visão das educadoras e quais seriam os impactos da baixa autoestima em uma criança, bem como pensar em formas de promoção da autoestima infantil. Também foi proposta a criação de um mural de lembranças feito pelas próprias educadoras para as crianças como um produto resultante das intervenções realizadas no grupo. Por último foram aplicados os pós-testes previstos para este encontro que foi encerrado com uma breve confraternização entre as educadoras e as facilitadoras.

Para dar início às reflexões acerca do tema autoestima infantil, foi apresentada uma cena[224] com cortes do filme *Pequena Miss Sunshine* (2006) dos dire-

224 Intervalo de tempo da cena: 00’44’’08’’’ até 00’45’’50’’’

tores Dayton e Faris. O ponto principal desse recorte no filme reside na postura do avô de Olive para lidar com as inseguranças da neta, buscando, trabalhar a autoestima dela destacando seus pontos positivos e incentivando-a a acreditar em si mesma e em todo o seu potencial. Ao término da apresentação da cena, as educadoras foram convidadas a relatar suas impressões e os sentimentos evocados. Medo e tristeza foram os sentimentos identificados na cena e a figura do avô foi apontada por elas como crucial para acalmar a criança e fortalecê-la.

As educadoras foram então convidadas a refletir sobre como percebem a autoestima das crianças acolhidas na instituição e foi apontado que algumas crianças chegam a exceder o que é considerado pelo grupo como autoestima saudável, gerando sentimentos de superioridade e arrogância, marcando assim a importância de intervenções nesses casos. Contudo, em seguida, as educadoras apontaram outros exemplos de crianças que possuem autoestima elevada e não apresentam os mesmos comportamentos considerados negativos apontados anteriormente, desvinculando uma relação de causalidade ou consequência entre eles. Relataram perceber baixa autoestima nas crianças acolhidas que apresentam dificuldades de aprendizagem e, a partir desse ponto, foi possível investigar como as educadoras percebem o papel da escola e da instituição diante desses casos. Ao final da reflexão, foi apontada a importância do papel desempenhado pelos adultos e pelo próprio contexto escolar no desenvolvimento da autoestima infantil. No entanto, observou-se a partir das reflexões em grupo, é que apenas identificar o papel da escola no desenvolvimento da criança não é o suficiente, sendo necessário pensar nas articulações interinstitucionais.

As educadoras também deram exemplos de crianças que chegaram à instituição com a autoestima baixa, mas que graças ao apoio de toda a equipe e também das demais crianças acolhidas, conseguiram mudar esse quadro e retornar para a família com a autoestima melhorada. A discussão havia aberto caminhos para refletir e apontar a confiança em si e nos outros como um importante fator no desenvolvimento da autoestima infantil, precursoras de mudanças neste sentido. Este foi considerado pelas facilitadoras como o momento ideal para se dar início à dinâmica do João Bobo, na qual uma pessoa permite que outra a segure ao inclina-se para trás. As educadoras relataram dificuldades para acreditar que as colegas não as deixariam cair durante a dinâmica e uma delas preferiu não participar por medo. Na discussão que se seguiu, foi traçado um paralelo sobre como as crianças podem vir a se sentir diante de situações de insegurança e sobre como o processo da confiança é construído e torna-se importante para o desenvolvimento do trabalho pretendido juntos aos acolhidos. Assim como foi difícil para elas confiarem umas nas outras, influenciando assim na realização da dinâmica, poderia ser difícil para as crianças desenvolverem a confiança necessária para que fosse possível ajudá-las no que diz respeito à autoestima infantil e outras questões.

Pensando-se no maior desenvolvimento da relação entre educadoras e acolhidos, foi proposta a criação de um mural de lembranças feito pelo grupo para presentear as crianças. O mural contou com fotos, recortes de figuras utilizadas

para decoração e palavras de carinho como amor, cuidado, saudade, alegria, entre outras. O mural foi apresentado no mesmo dia para as crianças e estas adoraram o presente das educadoras, em especial por conter as fotos e nomes de cada uma delas, bem como a de outras crianças já haviam passado pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as oficinas, contamos com uma baixa rotatividade do grupo de atividade, bem como poucas ausências, esse fato somado ao engajamento apresentado por todas as educadoras proporcionou resultados muito potentes, provenientes de reflexões extremamente elaboradas e profundas. Esse envolvimento permitiu que a condução das atividades pelas facilitadoras ocorresse apresentando as atividades e incitando o questionamento. A proposta de trabalho foi alcançada com êxito e pôde-se presenciar a criação de vínculos entre todas as integrantes do grupo.

A partir dos resultados dos formulários de pré e pós testes, observou-se que o objetivo inicial de proporcionar maior empoderamento da equipe de educadoras obteve resultados, em especial no que dizia respeito ao saber das educadoras frente à equipe técnica, o que pode ter impactos concretos na dinâmica da instituição. A principal conquista da intervenção foi a criação de um ambiente seguro onde as educadoras puderam refletir sobre sua prática e discutir pontos de atenção relacionados ao cuidado das crianças. Esse espaço encontra dificuldades para sua construção no dia-a-dia do trabalho devido às inúmeras atribuições que lhes competem e pode ser decisivo para a formulação de novas estratégias que auxiliem o manejo das questões pontuadas durante as oficinas, bem como atentar para novas questões que ainda não tenham sido identificadas ou que venham a surgir.

Com essa prática evidenciou-se a necessidade de se refletir sobre a atividade laboral e os impactos que podem advir deste na qualidade tanto no trabalho, quanto nas relações entre os sujeitos ali envolvidos. Diante da experiência de estágio relatada, denota-se que a Psicologia Social pode auxiliar no suporte aos profissionais nas instituições de acolhimento para que tenham espaços destinados à troca de experiência e construção de saberes, bem como capacitações e atualizações pertinentes à temática da infância.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S.; CORREIA, V. **Cá Entre Nós - Guia de Educação Integral em Sexualidade entre Jovens**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo. Secretaria da Educação, 2012, p. 24-35.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

SOUZA, F. H. O; BRITO, L. M. T. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Aracaju. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 41-58, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652015000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abril 2017.

ELAGE, B. *et al.* Os papéis dos educadores nos serviços de acolhimento. In: __. **Formação de profissionais em serviços de acolhimento.** 2. ed. São Paulo: Instituto Fazendo História, cap. 2 p. 21-36. 2011.

FANTE, A. P.; CASSAB, L. A. Convivência familiar: um direito à criança e ao adolescente institucionalizado. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6 n. 1, p. 154-174. jan./jun. 2007.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, p. 13-99. 1996.

MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. **Manifestações da sexualidade infantil:** percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos**.** Florianópolis: Linhas, v. 11 n.1 p. 68-84. 2010.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Coordenadoria da Infância e da Juventude (COINJ) **Conte sua história:** a vida de crianças e adolescentes institucionalizados em Minas Gerais. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça de Minas Gerais, p.39-217. 2015.

NEIVA, K. M. C. (Col.). **Intervenção psicossocial:** aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, p. 25-46. 2010.

RIZZINI, I. **Saberes psicológicos nas práticas jurídico-assistenciais dirigidas ao menor (1923-1941).** Rio de Janeiro: Mnemosine, v. 3 n. 1 p.136-155. 2007.

SILVA, E. R.; MELLO, S.G.; AQUINO, L. M. C. Os abrigos para crianças e adolescentes e a promoção do direito à convivência familiar e comunitária. In: SILVA, E. R. **O direito à convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA, cap. 8 p. 211-240. 2004.

SILVA, M; ARPINI, D. A adoção na perspectiva de psicólogos e assistentes sociais que atuam no acolhimento institucional. In: MOREIRA, M. I. C. CARELLOS, S. D. M. S. **Famílias em vulnerabilidade social:** é possível auxiliar sem invadir? Curitiba: CRV, p.49-66. 2012.

SOARES, L. C. E. C.; SOUZA, F. H. O. Famílias de crianças e adolescentes acolhidos: desafios para a promoção do direito à convivência familiar. In: **VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL: DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA:** a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje, 2016, rio de janeiro.

ANAIS DO VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL: DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Rio de Janeiro: Sirius/UERJ, v. 1. p. 1-11. 2016.

NOVAS FORMAS DE SOCIALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS: O PAPEL DAS MÍDIAS E DA TECNOLOGIA DIGITAL

Érika Maria de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas
erika_oliveiramg@hotmail.com

Fabiana de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas

A presente pesquisa[225] visa à compreensão dos sujeitos no consumo e no uso das mídias e das tecnologias. Com esse intuito, o objetivo central da presente pesquisa foi identificar e compreender as percepções das crianças e seus pais mediante essa nova cultura de mídia. O referencial teórico utilizado foi baseado em aportes teóricos como Castells (1999); Feilitzen e Carlsson (2002); Dornelles (2011); e nos sociólogos da infância. A metodologia foi de natureza qualitativa, com abordagem descritiva-interpretativa. Os instrumentos utilizados foram: aplicação de questionários, grupos focais e um projeto de intervenção com utilização de tablets. Os participantes foram crianças de 5 a 7 anos de idade, de duas instituições escolares do Sul de Minas Gerais e seus pais. Os resultados parciais demonstraram que muito além de reproduzir conhecimentos as crianças também são capazes de produzir e interpretar informações e saberes, bem como, fazer com que seus pares e adultos também busquem novas interpretações e instruções nessa relação tecnológica. As crianças, na interação com tablets, sinalizaram fortes indícios de autonomia mediante a tecnologia com indícios de empoderamento sobre os adultos.

INTRODUÇÃO

Pensar em novas formas de socialização das infâncias nos faz refletir em como as crianças estão sendo socializadas para além dos espaços tradicionais de socialização: a família e a escola. Berger e Luckmann (1985), em “A Construção Social da Realidade”, apresentam dois conceitos de socialização: primária e secundária.

> a primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade (...) secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p.175).

Os autores salientam ainda que “somente depois de ter realizado este grau

225 Pesquisa financiada pela agência de fomento FAPEMIG.

de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade" (BERGER & LUCKMANN, 1985, p.175) Em contraposição a esses teóricos da infância que consagram as teorias tradicionais, diversos autores propõem outra estrutura de análise e pensamento a partir de modelos não deterministas e reprodutivistas. Rompendo com o pensamento tradicional, alguns teóricos consideram que exista uma interação entre criança e sociedade que não só é determinada de modo funcional, mas sim de um modo que coloca em evidência a capacidade que as crianças têm de interpretar, resignificar e ter papel ativo na cultura e no mundo social.

Um desses teóricos é o sociólogo William A. Corsaro, que avança no sentido de romper com teorias tradicionais da infância propondo uma nova perspectiva de análise, colocando as crianças no centro do processo e produtoras de culturas que influenciam direta e indiretamente a cultura adulta. Acrescentando nessa linha de ruptura, Maria da Graça Jacinto Setton (2002) avança mais ainda quando argumenta que, para além das socializações tradicionais, surge uma nova forma de socialização, socialização essa caracterizada por uma ampla correlação entre as mídias, os indivíduos e a sociedade. A autora argumenta ainda que socialização inicialmente pode ser compreendida como formas de

> imposições de padrões e normas de conduta que visam modular nosso comportamento individual (...), mas pode ser vista também como um processo que engloba um conjunto de experiências de aquisição de conhecimento e aprendizados por parte de todos nós" (SETTON, 2010, p.14).

Corroborando com o apresentado por Setton (2002), Maria Carmen Silveira Barbosa (2007) enuncia que a socialização é algo que se constrói coletivamente, na qual os seres humanos elaboram e executam suas ações, explicitando suas ideias e vivências construídas nas relações e tensões das diversas culturas socializadoras, com amplitude das emergentes transformações nas sociedades contemporâneas. Exemplo disso é a relação das crianças com a tecnologia e a mídia: a criança deixa de ser socializada somente pela família (primária) e escola (secundária) e passa a ser forjada também na relação criança e tecnologia. Diante dessa relação, as crianças passam a ser socializadas em outro contexto. Contexto esse de várias relações e interlocuções entre sujeitos de várias localidades num mesmo tempo e diferentes lugares. Nessa perspectiva, "as socializações passam a serem realizadas por uma rede de socializações plurais" (BARBOSA, 2007, p.1064).

Ao passo que os indivíduos vão tendo acesso a várias instâncias de informação que se multiplicam, torna-se "relevante repensar esse processo a partir da reconfiguração dos papéis das instâncias tradicionais da educação, bem como da emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora" (SETTON, 2005, p.336-337) que se faz acessível para a maioria das pessoas na era digital. Nesse sentido, Setton (2002) nos aponta que "a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações"(p.109). Setton salienta ainda que:

> À medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, consequentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar (...) é possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados (SETTON, 2005, p.345).

Diante disso, Barbosa (2007) referencia que a "pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas" (p.1065), pois as infâncias se reconfiguram em detrimento do desenvolvimento da cultura, da espacialidade e da temporalidade de cada indivíduo, resultando múltiplas infâncias.

A presente pesquisa se justifica, pois, ao buscar abordar o tema das Infâncias e as relações tecnológicas como novas formas de socialização (SETTON, 2005), espera-se que traga benefícios para o campo de pesquisa com crianças, associando dois contextos, o escolar e o familiar. O objetivo principal desse trabalho foi identificar e compreender as percepções das crianças e seus pais mediante essa nova cultura de mídia. Como nos dias atuais as informações estão bastante disseminadas no meio tecnológico, proporciona-se à criança certa autonomia diante das novas descobertas e saberes. Logo, a pesquisa buscará responder se o contato das crianças com os meios tecnológicos gera algum tipo de empoderamento a elas e o modo como isso pode influenciar as relações familiar e escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

As relações tecidas nessa rede de interação virtual configurada mediante o contato das crianças e com as tecnologias de mídias, comumente amparada nas várias relações tecidas nesse emaranhado virtual, favorecendo a construção de uma infância denominada por Dornelles (2011) de Ciberinfância. Esse processo é conceituado pela autora como sendo a interação das crianças e os aparatos tecnológicos, e, nessa relação, imersas nas culturas infantis, as crianças se constituem em consonância com vários enredos relacionais que os concebem enquanto sujeitos subjetivos e subjetivam o outro. Sendo assim, o conceito ampara e amplifica o que pensamos que possa se configurar enquanto infância e tecnologia, deixando claro que, atualmente, na contingência de uma cultura tecnológica, infância e tecnologia são conceitos complementares quando pensamos na emergência de novos modos de se socializar (DORNELLES, 2012).

Clarice Cohn (2005), referenciando Philippe Ariès, argumenta que, para se entender e pensar a criança, deixando de universalizá-la, se faz necessário compreender a infância como algo construído historicamente, ou seja, ela não existia, ela

> foi sendo elaborada ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e nas vidas das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005, p.21).

Com essas mudanças temporais e históricas a infância vai se aglutinando a aspectos como a relação tecnológica embrenhada no mundo social, e com isso a tecnologia midiática surge como um dos principais fatores que favorecem esses novos campos socializadores.

Castells (1999) define tecnologia como um processo que se inicia com uma revolução tecnológica, concentrada nas tecnologias da informação, que estão redimensionando a sociedade em ritmo acelerado, levando, dessa forma, à "interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre economia, o estado e a sociedade" (CASTELLS, 1999, p. 21). Com isso, um novo sistema de comunicação digital promove a disseminação de palavras, sons e imagens culturalmente assimiladas de acordo com a satisfação e a identidade de cada indivíduo. Portanto, com o surgimento de redes interativas de computadores com um crescimento exponencial, vão se "(...) criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela" (CASTELLS, 1999, p.22). Diante disso, a sociedade vem sofrendo transformações nos processos tecnológicos e econômicos, de maneira que a relação de poder geracional, por exemplo, vai sendo enfraquecido e a relação de poder entre os indivíduos vão se transformando. Essas relações de poder vão sendo ressignificadas à medida que a relação entre sociedade e tecnologia vai se entrelaçando nesse contexto histórico, imbricada no desenvolvimento que impulsiona o domínio tecnológico nas relações sociais (CASTELLS, 1999).

Considerando o campo de mudança, a sociologia da infância desenvolve por meio de Corsaro (2011) uma linha teórica interpretativa que coloca a criança no centro do processo como "agente ativo e um ávido aprendiz" (CORSARO, 2011, p.19). O autor salienta ainda que "grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade" (p.19). As crianças comumente são vistas como alguém apartado da sociedade e que deve ser moldada, para ser um adulto que a sociedade espera, com suas regras e valores a serem seguidos.

Nessa perspectiva interpretativa, denominada por Corsaro (2011) de "reprodução interpretativa", que vê a criança como produtora de cultura e "inclui 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" (CORSARO, 2011, p. 32), rupturas são efetivadas no que concerne a socializações das crianças. Consiste em uma nova forma de pensar as crianças e suas relações. Nessa perspectiva, "o foco 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 pela criança" (CORSARO, 2011, p.128). As crianças, ao produzirem suas próprias culturas por meio das relações entre seus pares e os adultos, influenciam seus pares e o mundo adulto: "O termo reprodução inclui a

ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura" (CORSARO, 2011, p.31).

Dentro dessa lógica, a sociologia da infância passa a considerar que a socialização "não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução" (CORSARO, 2011, p. 31). Essa construção acontece mediante o coletivo com a interação da criança com seus pares, o que Corsaro (2011) denomina de "cultura de pares infantis"[226]. Portanto, ver a criança como ator social, produtora de cultura, capaz e participativa na construção dos seus saberes e nas transformações sociais, eleva a criança a uma nova visão social da mesma, ou seja, a criança deixa de ser vista como um adulto que virá a ser e passa a ser configurada na sua completude enquanto sujeito social. Não pelo que virá a ser no futuro, mas pelo que já representa e no que isso afeta o meio em que ela está inserida.

A criança não é um sujeito passivo e, dentro do contexto tecnológico, isso é evidente, pois ela é autônoma nessa relação e faz as suas escolhas de uma forma ativa e consciente, caminhando sozinha nesse contexto. O adulto sem o domínio da tecnologia não limita a criança nessa relação e as crianças demonstram soberania nesses aspectos relacionais. Dentro desse processo, elas passam a atuar como sujeitos de autoria significativa e principal na sua história, atuando de uma forma expressiva na transformação social em que ela está inserida.

Ao passo que vão se compondo, vão produzindo novas culturas, rompendo com estruturas arraigadas em uma sociedade em que a criança ainda é vista como ser incompleto. Dessa forma, a criança é vista como completa e produtora de transformações que influenciam as relações familiares e sociais. Possibilitando mudanças nas relações e estruturas sociais.

As formas como as crianças estão interagindo com as mídias e outros aplicativos levam a outras formas de socialização que determinam novos arranjos de sociabilidade. "A importância das mídias nos processos múltiplos, variados e diferenciados de socialização de crianças e adolescentes na maioria dos países do mundo é incontestável" (BELLONI, 2010, p. 61) e, nessa relação, as crianças consideradas por Prensky (2010) como Nativos Digitais[227] "estão tanto socializando quanto sendo socializados (isto é, introduzidos às normas e regras da sociedade) via internet. Para eles, seu contato online com pessoas é tão real quanto face a face" (PRENSKY, 2010, p.86) e isso nos leva a refletir nessa nova forma de socialização tão propagada pelos meios sociais.

Desta forma, pensar na criança atual é pensar como explicita Dornelles (2012) a respeito da configuração das novas infâncias. As crianças, segundo a autora, nessa nova instância, são reconfiguradas em novos espaços estruturados em ambientes informatizados, no qual são propagados contatos imediatos pelo mundo por meio da internet e outros aplicativos, que propiciam a construção de uma infância globalizada.

---

226 No livro "Sociologia da Infância" 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 as demais" (CORSARO, 2011, p.128).

227 Conceito cunhado por Marc Prensky (2001) o qual considera os nativos digitais como indivíduos nascidos na era digital e os imigrantes como aqueles que estão se familiarizando com as ferramentas tecnológicas e aprendendo, pois não nasceram em contato com as mesmas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada se caracterizou de natureza qualitativa, com abordagem descritiva-interpretativa. Os instrumentos utilizados foram: aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e um projeto de intervenção com utilização de tablets. Os participantes da pesquisa foram crianças de duas instituições escolares do Sul de Minas Gerais, uma com o público de cinco anos e início de alfabetização e outra com crianças de sete anos e seus pais. As escolas foram pensadas em detrimento ao lugar em que se efetua o maior cotato com as crianças para essa imersão pela possibilidade de acompanhar o dia a dia das crianças nas suas mais genuínas subjetividades. Resaltando que, desde a coleta dos dados até sua análise, foi necessária a manutenção do "rigor, validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos" (SZYMANSKI et al, 2004, p. 64).

Os resultados dessa investigação de campo estão sendo analisados em uma abordagem qualitativa dos dados, por meio da análise de conteúdo e análise do discurso. Para a análise de conteúdo, Caregnato e Mutti (2006) determinam dois modos de realização: por dedução frequencial ou por categorias temáticas, que abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Posteriormente está sendo executada a análise final (articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa com base nos objetivos e na questão de pesquisa) (MINAYO, 1992 apud GOMES, 1994).

A "análise do discurso", segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680), é um processo de análise discursiva que tem a "pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais ou não verbais". Dessa forma, cabe ao pesquisador tentar decifrar o que está implícito no discurso, ou seja, a historicidade por trás da linguagem, neste contexto, retratado pelas falas dos entrevistados. Portanto, "a historicidade deve ser compreendida em análise de discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também eles se transformem" (ORLANDI, 2009, p. 80). A fala discursiva está impregnada de conotações sociais e políticas. Assim, "na análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história" (ORLANDI, 2009, p. 15). Todos os passos metodológicos são caracterizados em um capítulo específico na construção da dissertação que será o resultado desta pesquisa.

As etapas da pesquisa seguiram a seguinte cronologia: levantamento de dados em bibliotecas online como o SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e a Biblioteca digital de teses e dissertações – IBICT); autorização das escolas a serem pesquisadas e aprovação comitê de ética Unifal-MG; apresentação para as crianças do projeto e autorização das crianças e dos pais das crianças para a participação na pesquisa; construção de crachás e aplicação de questionários; grupos focais distribuídos em 3 encontros (Desenhos com Histórias, História para Completar, entrevistas coletivas); projeto de intervenção "a tecnologia em minha vida" distribuídos em 5 encontros que abrangeram: conhecimento prévios

sobre o conceito “tecnologia”, sistematização do conceito “Tecnologia” e apresentação dos tablets, utilização dos aplicativos Paint, Google Maps e Street Vew como mecanismos que favorecem a aprendizagem e a finalização do projeto na escola.

ANÁLISE DOS RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados preliminares dessa investigação reafirmam o que muitos autores como Dornelles (2012); Setton (2005); Barbosa (2007) e Belloni (2010) pontuaram no que concerne a mídia e a tecnologia digital como novo mecanismo de socialização. No cerne dessa relação, a interação das crianças com a tecnologia digital dá visibilidade para inferir que há um grande contato da criança com esses aparelhos tecnológicos (celular, tablet, computador, internet, etc), conectando as crianças ao mundo globalizado, instrumentalizado com diversos mecanismos compartilhados a uma grande totalidade da população em geral.

Demonstram ainda que a tecnologia é usada como e da maneira que elas querem, ou seja, com autonomia nessa interação. No entanto, em uma relação dual com a tecnologia, as crianças puseram em detrimento a análise dos dados que estão a mercê de elementos que compõe o campo tecnológico. Ao assistirem a vídeos e utilizarem players de jogos são submetidas a um conjunto de variáveis que as coloca em uma relação de trocas com o uso dos dispositivos. Ao passo que se tornam ativas neste processo elas também são condicionadas por ele, por exemplo, quando o vídeo pausa em uma propaganda de brinquedos ou mesmo de outros aparelhos ou de qualquer outra necessidade criada pelo sistema capitalista.

As representações de marcas e modelos de aparelhos tecnológicos impostos pela mídia idealizadora, comumente incute nos indivíduos a imposição do consumo, expressam uma lógica capitalista presente no dia a dia das crianças por meio das mídias e propagandas e relações sociais que marcam uma forte influência nas mesmas em relação ao desejo de possuir um aparelho e a distinção que ele proporciona. As crianças enunciaram considerável presença do vetor comercial representado pela sociedade do consumo. Essa presença mercadológica traz em suas relações mecanismos que interpelam as crianças a consumirem e a materializarem os seus anseios por meio das relações mantidas socialmente no contexto que elas estão inseridas e nas relações mediadas pela tecnologia em geral.

Considerando o exposto acima, Belloni (2010) argumenta na citação abaixo:

> (...) a sociedade brasileira, inserida no mercado internacional capitalista, em que as mídias ou TICs formam redes de dispositivos extremamente poderosos na reprodução das estruturas sociais e cultuais, fazendo parte dos sistemas de poder e constituindo atualmente um dos setores industriais mais importantes, além de funcionarem como veículos da publicidade comercial, setor fundamental para a criação e expansão de mercados de consumos, dos quais as crianças e adolescentes são alvos preferenciais (BELLONI, 2010, p.63).

Com a propagação dos setores industriais, as crianças expostas a mecanismos de veiculação no âmbito comercial tornam-se peças centrais desse processo ao mostrarem que tem poder nas negociações com seus pais na aquisição de produtos que saciam seus anseios diante das suas necessidades projetadas em suas relações com seus pares e a sociedade em geral. A finalidade aqui não é discutir a propaganda em si, mas demonstrar como a imagem associada à capacidade mercadológica levam as crianças a se integrarem nessa lógica e serem sujeito participativos nessa demanda mercantilista, fazendo com que exista uma relação dual de poder e instrumentalização da infância.

A criança muitas das vezes expõe nas negociações a preferência por marcas, pois para ela a "marca" contribui para a satisfação de suas expectativas, o que reafirma o que Pereira *et al*[228] (2000) diz quando enuncia que,

> os objetos de consumo vão demarcar crescentes escalas que definem o consumidor com relação ao 'prazer' e ao prestígio de que pode gozar (...) a posse dos objetos, a marca desses objetos passa a ser critério de construção de relações sociais, passa ser uma forma de identidade (PEREIRA, 2000, p.103).

Para tanto, a "cultura da mídia e do consumo fazem diariamente com a infância e com as crianças: atribuem-lhes, incansavelmente, formas que são constantemente modificadas, substituídas, datadas, descartadas, potencializadas, reinventadas, ressignificadas" (MOMO, 2012, p. 44-45). Com isso contribui na construção de um "outro jeito de ser criança, em que as ações se dão em relação à produção de consumidores" (MOMO, 2012, p. 44).

Reafirmando o exposto por Momo (2012), Feilitzen e Carlsson (2002) argumentam que comumente as crianças são mais representadas nos comerciais do que no conteúdo da mídia em geral. Isso evidencia uma valorização das crianças no que tange a participação no consumo econômico na sociedade. As crianças, nessa perspectiva, passam a atuar nesse cenário como sujeitos detentores de argumentação mediante a prática consumista dos seus pais e familiares.

O que usamos e compramos "é nossa marca visível e determina inclusive nosso lugar social. O gosto, que tende a se homogeneizar em faixas etárias, é adquirido pelos padrões culturais do meio familiar e do meio social mais amplo" (AYRES, 2009, p.38). Desta forma, o acesso a esses mecanismos socialmente construídos e valorizados influenciam as crianças, pois representam sentidos e atribuições sociais que reproduz padrões legitimados que articulam e ditam costumes e práticas nas esferas sociais e culturais.

Dornelles (2012) aponta que "alguns modos de ver as culturas, que emergem desses artefatos, são aqueles que ultimamente a mídia vem expondo ou aos quais vem dando visibilidade, ou seja, aos utilizados pelos ciberinfantes" (DORNELLES, 2012, p. 80). Assim, ao relacionar com essas redes relacionais como o facebook, as crianças demonstraram que apropriam da cultura emergente adulta e a ressignifica para seu uso e contentamento. As crianças, nas sociedades modernas, contudo, começam a interagir em outros locais institucionais com outras

228 Do livro Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura, organizado por Souza (2000).

crianças e adultos que não são membros da família, em uma idade precoce começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares (CORSARO, 2011).

Souza (2012) argumenta que a "tecnologia digital está se tornando um instrumento útil de sociabilidade e formação de crianças e adolescentes, sendo considerada como símbolo no desenvolvimento pessoal e social" (SOUZA, 2012, p.25). Atentar para a relação criança/máquina não quer dizer que a criança esteja sem interação ou socialização, pois quando a criança interage com outro elemento que não seja a presença física do outro, gera indicativos de que esteja conectado com algum colega e até mesmo no jogo, ele interage de outra forma, em que as relações muitas das vezes são tecidas em redes. Diante do exposto, essa relação nos remete a diferentes tipos de interação, em que o ambiente múltiplo de relações sociais se caracteriza em um processo de socialização que deve ser entendido como uma manifestação histórica matizada e marcado por uma temporalidade (SETTON, 2002). Portanto, as interações das crianças com a tecnologia comumente se caracterizam como um processo de socialização, responsável pela produção e difusão de patrimônios culturais.

Com a propagação cultural ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui com o "eu" dele mesmo, ele também vai se constituindo de especificidades sociais que favorece com a construção do "eu" social. Essa interação, presente entre as coisas e as pessoas, de acordo com Berger e Luckmann (1985), institui a individualidade do sujeito e em decorrência concomitantemente expõe sua individualidade ao mundo social e interioriza a coletividade social como realidade objetiva, "contudo, o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna membro da sociedade" (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.173).

Considerando a inclinação dos indivíduos e a sociabilidade citada acima para a incorporação das crianças nessa interação com o meio midiático e com a espacialidade a sua volta, é construído um grau de sociabilidade na interação com esses elementos que comumente as elevam a um parâmetro incorporativo de ações que possivelmente as empoderam nas relações com seus pares e adultos.

Reafirmando o que já foi exposto, as crianças, ao fazer uso dessa tecnologia, criam e recriam oportunidades que integram "novos modos de socializar e se produzir como sujeitos hoje" (DORNELLES, 2012, p.94) conectados em uma rede dimensionada por ligações ramificadas em qualquer parte do mundo. Os resultados parciais da análise pretendida demonstraram que muito além de reproduzir conhecimentos as crianças também são capazes de produzir e interpretar informações e saberes, bem como fazer com que seus pares e adultos também busquem novas interpretações e instruções nessa relação tecnológica disputando uma nova relação de poder. As crianças na interação com tablets sinalizaram fortes indícios de autonomia mediante a tecnologia com indícios de empoderamento sobre os adultos.

Não se pretende aqui fazer a discussão sobre o que é "dar poder para as pessoas", mas entender o empoderamento através de situações comuns e de ações e lugares que as pessoas ocupam nas correlações de forças. Nesse sentido a

tecnologia é um mecanismo que, mediante a análise deste trabalho, dá grandes indícios de empoderamento para as crianças, tanto nas relações das crianças com seus pares, como na relação familiar.

Citando Vasconcelos (2003), Kleba e Wendausen (2009) pontuam que a

> noção de empoderamento não é nova, mas uma reapropriação e reelaboração de tradições já existentes; implica em trabalhar com a complexidade do poder como fenômeno teórico, político, social e subjetivo (KLEBA e WENDAUSEN, 2009, p.736).

que se dá em um

> processo não linear, cumulativo ou progressivo, ou seja, constitui- se em arenas de conflito dinâmicas, relacionais, sem distinções claras, numa dialética constante entre instituinte e instituído (KLEBA e WENDAUSEN, 2009, p.736).

Diante disso, podemos considerar

> processos de "empoderamento em que indivíduos, grupos e/ou comunidades poderão ter este 'governo', de que fala Foucault, sobre suas vidas tanto individuais como coletivas. Para subverter a ordem imposta e naturalizante em que vivem, faz-se necessário, primeiramente, desvendar, compreender, inclusive historicamente, as estruturas de poder que os mantêm em uma posição de iniquidade. Além disso, é preciso construir estratégias de resistência (KLEBA e WENDAUSEN, 2009, p.737).

As crianças são observadas comumente como um grupo alijado de participação social; uma vez que esse grupo consegue igualar minimamente as suas condicionantes de poder na sociedade, ele se empodera e consegue disputar novas narrativas sociais bem como se colocar em posições de poder nunca antes experimentadas. A análise aqui presente busca compreender como os dispositivos tecnológicos podem ser mecanismos capazes de garantir esse processo levando em consideração que elas, as crianças, são nativas tecnológicas enquanto os adultos são imigrantes, logo, nesta micro-relação de poder a criança consolida uma posição favorável a um movimento de serem cada vez mais ativas nos contextos sociais.

> O empoderamento é um termo multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutais. Nesse debate, o processo de empoderamento é apresentado a partir de dimensões da vida social em três níveis: psicológica ou individual; grupal ou organizacional; e estrutural ou política. O empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade. O nível grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, promovendo o sentimento de pertencimento, práticas solidárias e de reciprocidade (KLEBA e WENDAUSEN, 2009, p.733).

Entender esse movimento é compreender que a tecnologia nos apresenta duas facetas. Ao passo que se perde o controle pretendido pelos adultos sobre as crianças com relação ao uso da tecnologia é normal que os aparatos tecnológicos sejam visualizados somente através de um prisma negativo e unilateral que entende que a lógica do uso desses aparatos subverte a educação pretendida que é, na maioria das vezes, disciplinadora e baseada em um comportamento padrão pretendido. Uma vez que a criança usa a tecnologia como forma de negociação inserida no seu cotidiano o elemento problematizado é sempre o uso tecnológico e pouco a resistência da criança contra o poder adulto que se pretende exercer sobre ela. Aqui se sustenta um dos principais eixos de análise, a negociação do uso dos aparelhos tecnológicos é só um aspecto que dá conta de mediar e materializar a resistência infantil. Ela está ali presente pelo fato de que a criança também é um sujeito de quereres e construções de significados.

REFERÊNCIAS

AYRES, Jânio Mendes. **Mídia e educação: estação educar nos trilhos: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia, São Leopoldo, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas Escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. In: Edu. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em:http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25 de março 2017.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educ. Soc, [online]. v. 29, n. 104, p.717-746, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300005. Acesso em: 26 jan. 2017.

BERGER, Peter. L, LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade.** Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis, Vozes, 1985.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo**. Texto contexto - enferm. [online]. v..15, n.4, p.679-684, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 25 maio 2016.

CARLSSON, U. FEILITZEN, C.V.(orgs.). **A Criança e a Mídia:** imagem, educação, participação. Brasília: Cortez; São Paulo: UNESCO, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Estudo das crianças e da infância**. In:_____. Sociologia da infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis: [s.n.], 2011.

_____; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FARIA, A. L. G; DEMARTINI,Z.B.F; PRADO,P D (orgs.). **Por uma cultura da Infância:** metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas: [s.n.], 2009.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 69.

KLEBA,Maria Elisabeth, WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** *Saude soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016.

MOMO, Mariangela. **Mídia, consumo, e os desafios de educar uma infância Pós-Moderna**. In: DORNELLES, L. V. E BUJES, M. I. E.(org). Educação e Infância na Era da Informação. Porto Alegre, 2012.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PRENSKY, Marc. **"Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo": como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar!.** Tradução Lívia Bergo, São Paulo, Phorte, 2010.

SETTON, M. G. J. **Família, escola e Midia: um Campo com novas configurações**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, V.28, n.1, p.107-116, jan./jun. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo.** Tempo Social, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. ISSN 1809-4554. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482>. Acesso em: 24 abril. 2018.

SETTON. Maria da Graça Jacinto. **Mídia e Educação**, São Paulo, Contexto, 2010.

PEREIRA, Maria Marisa Ribes, CERDEIRA, Adriana, ANDREIUOLO, Beatriz, SOUZA, Solange Jobim.**Ladrões de Sonhos e Sabonetes: sobre os modos de subjetivação da Infância na cultura do consumo**. In: _____ (org.). Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: [s.n], 2000.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância violência e consumo**. In: _____ (org.). Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: [s.n], 2000.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-61.

UNIDADE IV
FAMÍLIA, PARENTALIDADE E CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO



ENTRE A VISITAÇÃO ASSISTIDA E O ACOMPANHAMENTO DE VISITAS: A CRIANÇA E SEU DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR

Rarõ Chaves E Resende
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
raroresende@gmail.com

Laura C.E.C. Soares
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

INTRODUÇÃO

A visitação assistida é uma medida provisória mencionada na lei nº 12.318/2010 que dispõe sobre a alienação parental. Esse procedimento pode ser necessário "para preservação da integridade psicológica da criança ou do adolescente, inclusive para assegurar sua convivência com genitor ou viabilizar a efetiva reaproximação entre ambos, se for o caso" (BRASIL, 2010). Dessa forma, ela é usada em circunstâncias nas quais uma das partes têm o convívio prejudicado ou impedido por diversas questões. Nesses casos, o familiar tem a oportunidade de manter o contato via visitas assistidas por profissionais vinculados ao sistema de justiça ou terceiros, como outros membros da família. A existência dessa medida está ancorada no direito da criança e adolescente à convivência familiar, apresentado inicialmente no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Reverberada, também, pelo artigo primeiro da Lei da Adoção (BRASIL, 2009) e pelas leis que instituem e regulamentam a guarda compartilhada - Lei 11.698/08 (BRASIL, 2008) e Lei 13.058/14 (BRASIL, 2014).

Nesta escrita visa-se contemplar a discussão sobre a visitação assistida feita nas Varas de Família a partir de pesquisa qualitativa com os profissionais psicólogos. Na referida investigação objetivou-se analisar como se apresenta a demanda por visitação assistida aos psicólogos da Vara de Família e como ela vem sendo respondida. Além disso, teve-se como meta identificar o posicionamento dos psicólogos frente a essa prática. Quando esse trabalho é realizado por esses profissionais alocados nas Varas de Família, encontrou-se tensões em relação ao posicionamento que adotavam frente à essa prática e a proposta de outra atuação. Se por um lado, a visitação assistida remete o psicólogo ao lugar de controle, observação e vigilância, por outro lado, o acompanhamento de visitas intenta a intervenção no litígio. Portanto, se o que é demandado dos profissionais de psicologia é a visitação assistida em seu termo jurídico e ela consiste meramente na presença de um terceiro no momento da interação somente para avaliar a ocorrência ou não de alguma violação de direitos, cabe questionar se essa seria uma atribuição do psicólogo.

Diante do exposto, surgem algumas indagações que norteiam o presente trabalho. Como o psicólogo pode atuar nesse campo sem se configurar como mais um agente normatizador? É possível pensarmos a construção de uma prática a partir da medida de visitação assistida que se torne um espaço de intervenção e promoção da autonomia das famílias? Seria dentro do sistema de justiça o local adequado para esse trabalho ou existem outros espaços possíveis? Para ajudar a pensar e elaborar essas questões, usa-se como fundamentação teórica a Psicologia Social Jurídica (SOARES, 2017; CARDOSO e BRITO, 2017), comprometida politicamente com as transformações do contexto social na qual se insere e marcada pela responsabilidade ética com os direitos humanos a partir de um posicionamento crítico. Em decorrência da ausência de bibliografia específica sobre acompanhamento de visitas no âmbito brasileiro, buscou-se material dos estudos franceses sobre família e Espaces Rencontre (BASTARD, 2015). O artigo se estrutura a partir da contextualização do direito à convivência familiar e da proposta de acompanhamento de visitas, seguido da análise de parte dos resultados da pesquisa que abordam o tema.

METODOLOGIA

Como metodologia foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com dez profissionais psicólogos que atuam em Varas de Famílias localizadas em Tribunal de Justiça de uma capital do sudeste brasileiro entre janeiro de 2016 e maio de 2016. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. O tratamento do material coletado se deu pela análise de conteúdo (MINAYO, 2014), por meio do agrupamento em categorias (GOMES, 1994) seguindo os três princípios de classificação: um único princípio de classificação; exaustão do material coletado; categorias mutuamente exclusivas. Optou-se por fazer um recorte da categoria específica que aborda a temática da visitação assistida e fazer um levantamento bibliográfico para a problematização dos resultados encontrados. Subdividiu-se a categoria de visitação assistida em outras cinco subcategorias, das quais uma será abordada aqui, a saber: acompanhamento de visitas ou visitas assistidas?

O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E OS ACOMPANHAMENTOS DE VISITAS

O direito à convivência familiar vem a ser reconhecido constitucionalmente pela República Federativa do Brasil no ano de 1988, pelo artigo 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, (...) e à convivência familiar e comunitária(...)”(BRASIL, 1988). Em conformidade com o referido artigo, no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece em seu artigo 19, o direito das crianças e adolescentes de serem criados no seio da sua família e terem assegurado o direito à convivência familiar. Mais recentemente, o artigo 1.632, do Código Civil (BRASIL, 2002) versa, especificamente, sobre

a dissolução de relações de cunho conjugal, estipulando a manutenção dessa convivência entre pais e filhos independentemente do estado civil de seus genitores. Mesmo com o respaldo das leis citadas acima, as famílias no contexto pós-divórcio podem encontrar dificuldades em manter o vínculo parental ou da criança/adolescente com um dos membros de sua família extensa[229].

Percebe-se que o manejo dos pais e/ou responsáveis durante o processo de separação poderá ter impactos diretos na relação dos filhos com estes (BRITO, 2007). No mesmo sentido, Benoit Bastard (2004, p. 117) aponta que "os sofrimentos enfrentados por pais e filhos, a disfunção nas relações familiares pós divórcio, provém notadamente da ruptura das relações entre a criança e um dos pais com o qual não convive, de estar longe desse pai ou mãe[230]". Bédère (2015) parece complementar esse entendimento ao destacar o quanto a parentalidade nem sempre harmoniza com a conjugalidade, posto que "a impossibilidade de separar a relação conjugal do cumprimento parental pode conduzir a formas de autodestruição que os filhos infelizmente podem se ver afetados[231]" (BÉDÈRE, 2015, p. 12).

Logo, é necessário assegurar uma convivência regular, considerando-se a distinção entre parentalidade e conjugalidade que se efetiva após a separação. Quando essa distinção de vínculos é permeada pelos ressentimentos do contexto pós-divórcio, o vínculo parental pode ser afetado, ferindo assim o direito à convivência familiar assegurado por lei por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Outro atravessamento diz sobre o arranjo de guarda no pós divórcio e como ele pode interferir na convivência, já que "muitos problemas parecem enraizados em arranjos de guardas monoparentais, que qualificam um dos genitores como visitante dos filhos após a separação conjugal" (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2010. p. 821).

Na França, desde a década de 1980 (BASTARD, 2015), os espaços onde ocorrem as visitas entre os familiares e a criança são chamados *espaces rencontre*. Naquela época,

> com o crescimento das famílias monoparentais e recompostas, os profissionais que lidam com a infância desenvolveram progressivamente uma atenção particular para a manutenção do laço com o pai separado, o que eles consideravam um imperativo no processo de construção da identidade da criança[232] (DEBARGE, 2013, p. 9).

O crescimento das famílias monoparentais e recompostas é mais um exemplo de como a família ao longo da história passa por mutações e "vivencia di-

229 Conforme consta no Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990): "Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade" (BRASIL, 1990,Art. 25, parágrafo único incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)

230 Tradução livre do original em francês: "(...) les souffrances rencontrées par les parents et les enfants, les dysfonctionnements des relations familiales postdivorce, provenaient notamment de la rupture des relations entre l'enfant et le parent avec lequel il ne vit pas, de la mise à l'écart d'un parent" (Bastard, 2004, p.117).

231 Tradução livre do original em francês: "L'impossibilité de séparer la relation conjugale de l'accomplissement parental peut conduire à des formes d'autodestruction dont les enfants font malheureusement aussi les frais"

232 Tradução livre do original em francês: "(...) face aux familles monoparentales et recomposées de plus en plus nombreuses, les professionnels de l'enfance développent progressivement une attention particulière au maintien du lien avec le parent séparé qu'ils assimilent à un impératif du processus de construction de l'identité de l'enfant".

retamente os processos de transformação da cultura, participando da mesma fluidez, fragmentação e transformação pelas quais passam a sociedade contemporânea" (BARBOSA; SAMPAIO, 2017, p. 206). O judiciário como receptor privilegiado de algumas dessas demandas se mostra como campo fértil para o estudo das famílias, por vezes, construindo respostas antes mesmo das modificações legislativas necessárias. As mudanças familiares que tensionam conceitos de parentalidade se dão nos casos que envolvem padrastos e madrastas e a multiparentalidade (SOARES, 2016).

Consequentemente, é visando uma adaptação às mudanças do corpo social, concomitante a demanda e a contribuição de associações de pais separados (DEBARGE, 2013), que a criação dos *Espaces de Rencontre* absorve os desdobramentos que advém do divórcio, pois "na sua própria estrutura, como nos seus objetivos e no trabalho que fazem, os *Espaces de Rencontre* refletem o foco emergente sobre a relação entre pais e filhos[233]" (BASTARD, 2015, p. 212). Assim, o *Espaces de Rencontre* se estruturam a partir dos atravessamentos de quatro principais eixos: "do campo da justiça, da psicologia e psicanálise, da assistência social e, mobilizado por último, o da proteção da infância"[234] (BASTARD, 2004, p. 116). Segundo a *Fédération Française des Espaces de Rencontre*, em 2018 existem 150 Espaces de Rencontre na França[235] e suas ações envolvem cada ano mais de 16 mil crianças[236].

Esses espaços foram criados com o objetivo de assegurar o direito à convivência entre pais e filhos assim como afirma a convenção sobre o direito das crianças da ONU de 1989, no qual Brasil e França foram signatários: "o direito da criança que esteja separada de um ou de ambos os pais de manter regularmente relações pessoais e contato direto com ambos" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989). A compreensão de Brito e Cardoso (2017, p. 85) sobre esse respectivo artigo afirma que "o direito da criança à convivência familiar é superior a qualquer condição alheia ao seu interesse e que a impeça de estar com ambos os pais, ou com um deles, em sua rotina diária". Além disso, esses espaços têm a função de "preservar e manter as relações pessoais da criança com um familiar. Proteger a criança do conflito. Auxiliar na evolução das relações a fim de que elas possam existir fora do local graças a um acompanhamento especializado[237]"(CENTRE D'INFORMATION SUR LES DROITS DES FEMMES ET DES FAMILLES, 2012). O decreto francês de nº 2012-1153 de 2012 é responsável por regulamentar os *Espace de Rencontre*, espaços destinados a manter os vínculos

233 Tradução livre do original em francês: "Dans leur structuration même, comme dans leurs objectifs et le travail qu'ils font, les espaces de rencontre traduisent alors la focalisation émergente sur la relation enfant-parents" (Bastard, 2015, p.212).

234 "le champ de la justice, celui de la psychologie et de la psychanalyse, le monde du travail social et, dernier mobilisé, celui de la protection de l'enfance" (Benoit Bastard, 2004, p.116).

235 "Sur la base de la dynamique des réseaux, recherches-action, ressources et de l'adhésion à son code de déontologie, elle regroupe 2/3 des 150 espaces de rencontre existants en France (associations et établissements publics)" Link de acesso: http://www.ffer.org/qu%E2%80%99est-qu%E2%80%99un-espace-de-rencontre. Acessado em 21/02/2018.

236 "Un chiffre peut donner une idée de l'importance de l'activité des lieux : en 2016, selon les informations collectées par la FFER auprès de ses adhérents: 16 000 enfants sont concernés et 106 000 rencontres organisées." Link de acesso: http://www.ffer.org/qu%E2%80%99est-qu%E2%80%99un-espace-de-rencontre. Acessado em 21/02/2018.

237 Tradução livre do original em francês: "préserver et maintenir les relations personnelles de l'enfant avec un parent. A protéger l'enfant du conflit. A faire évoluer les relations afin qu'elles puissent exister hors du lieu grâce à un accompagnement spécialisé" Link de acesso: http://www.cidff.fr/sites/default/files/atoms/files/caf_espace_rencontre.pdf . Acessado em 21/02/2018.

entre uma criança e seus pais ou um terceiro, e ele se encontra dentro do *Code de l'action sociale et des familles* no Capítulo VI - *Espace de rencontre*[238]. Na França, pode-se tentar definir os *Espaces de Rencontre* como um espaço que

> fornece uma resposta aos pais em conflito. Esses lugares são prescritos pelos juízes quando o exercício do direito de visita de um dos pais separados de seu filho torna-se problemático: eles são um endereço externo ao domicílio dos dois pais, nos quais o pai/mãe que não reside com a criança poderá vê-la, sob o olhar de um terceiro[239] (DEBARGE, 2013, p. 7).

Por fim, vale apontar outras referências onde a convivência familiar no Brasil é discutida, como o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006). Além disso, a convivência familiar está preconizada também em outros textos legais como a Lei da Adoção (BRASIL, 2009), a Lei da Alienação Parental (BRASIL, 2010). Ademais, esses textos trazem a visitação como uma forma de manutenção desse direito, especialmente direcionada para famílias em contexto judicial.

Diante do apresentado, evidencia-se que a convivência familiar é um direito fundamental da criança e do adolescente, disposto em várias leis. Aqui não se trata apenas do direito de visitação, mas da efetivação da convivência que pode ser retomada por meio do trabalho inicial realizado pelo acompanhamento de visitas. Mesmo em contextos judiciais de litígio parental, a visitação assistida não é a primeira nem única alternativa para assegurar o direito da criança e adolescente à convivência familiar.

Essa medida deve sempre ser entendida como exceção, pois trata-se de um período em que a família terá sua vida exposta e regulada pelo judiciário, ou seja, uma dinâmica familiar que pode se ver engessada por sua judicialização. Cardoso e Brito (2017, p. 88) ainda irão salientar como as políticas públicas que tentam assegurar a convivência familiar tendem a serem facilmente judicializadas: "demandas ligadas à convivência familiar são rapidamente judicializadas, por vezes interferindo na possibilidade de cada família, apoiada pelas políticas sociais, encontrar os caminhos para solucionar seus problemas".

Logo, a convivência familiar é um conceito que desafia a judicialização, expondo um paradoxo entre a demanda e como a justiça pretende resolvê-la. Em suma, grande parte desse tensionamento pode ser atribuído ao fato de que a convivência precede a judicialização, no sentido de que o *pré* remete ao fato de que inicialmente ela se constituiu fora da esfera judicial e somente pode ser integral também fora dessa esfera. Diante disso, expressa-se a dificuldade da justiça em lidar com algo que a excede em todos os sentidos, devendo-se admitir que a promoção da convivência familiar não se faz somente no âmbito judicial, inclusive, podendo-se questionar se esse campo seria de fato a melhor saída. Além disso, mesmo as-

238 Link de acesso: https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026501392&dateTexte=20171203. Acessado em: 21/02/2018.

239 Tradução livre do original em francês: "Les espaces de rencontre apportent une réponse aux parents en confl it. Ces lieux sont prescrits par les juges lorsque l'exercice du droit de visite d'un parent séparé de son enfant devient problématique : ils sont un endroit extérieur au domicile des deux parents et dans lequel le parent non hébergeant peut voir l'enfant, sous le regard d'un tiers" (Debarge, 2013, p.7).

sumindo a interferência judicial, existem outras formas de se garantirem a manutenção desse vínculo parental, como a efetivação da guarda compartilhada como modalidade prioritária inclusive em contextos litigiosos, como defendem Brito e Gonsalves (2013, p. 305) já que "a exigência de bom relacionamento entre os pais reuniria, mais uma vez, questões conjugais e parentais".

ACOMPANHAMENTO DE VISITAS OU VISITAS ASSISTIDAS?

Na pesquisa empreendida apareceu claramente o posicionamento da equipe contrário ao uso do termo *visitação assistida* como sua atribuição: "Esse termo não é bom, pois fica parecendo que a gente assiste a visita. O termo correto é Acompanhamento de Visita. (...) Visitas Assistidas são competências de outro órgão" (BIANCA[240]). Quando questionados sobre visitação assistida, a maioria demonstrou resistência em fazer essa prática na condição de psicólogos. Para eles, não seria função da profissão adotar um papel de controle e fiscalização e, portanto, a equipe marcava seu posicionamento enquanto grupo articulado: "Eu não faço visitação assistida. Para quê? Ficar ali olhando o pai com aquela criança durante um tempo, como se eu fosse um policial? Não, a gente luta por uma outra prática, por uma possibilidade de intervir naquela família" (JANAÍNA). Logo, ao fazer a apropriação do termo *acompanhamento de visitas*, em contraposição ao anterior, a equipe pensa que essa nova concepção não se restringiria a um trabalho de observação e nem de enquadramento do profissional como um fiscal da convivência familiar, pois "se o lugar do psicólogo é fundamentalmente ético, ele deve se posicionar frente às demandas, questionando suas ações para que não transforme o exercício de sua profissão em uma prática opressiva, adestradora ou de normalização" (AMENDOLA, 2014, p. 979). Desta forma, o trabalho do psicólogo no judiciário vai no caminho de "oportunizar as famílias espaços de acolhimento, diálogo, reflexão e troca que propiciem o resgate e o reconhecimento da responsabilidade e autoria desses sujeitos em relação as suas histórias de vida" (OLIVEIRA, 2017, p. 73).

O trabalho realizado na França nos *Espaces de Rencontre*, que também é calcado pelo direito à convivência familiar, possui características interessantes que podem servir para acrescentar a discussão. Por exemplo, a contribuição que a assistência social deu para a criação dos *Espaces de Rencontre*, que visa "remover da sua prática um caráter de controle social e, simultaneamente, desenvolver novas formas de intervenção, com uma dimensão de acolhimento"[241] (BASTARD, 2004, p. 116). Por esse ângulo, diferencia-se a noção de controle do conceito de acolhimento, pois talvez seja difícil existir um acolhimento sem qualquer tipo de controle, mas facilmente se encontra um controle sem qualquer tipo de acolhimento.

Essa relação com o controle remete a determinada lógica atuante nas políticas públicas que envolvem a promoção de autonomia das famílias: "De fato,

240 Os nomes escolhidos são fictícios visando preservar a identidade dos profissionais.
241 Tradução livre do original em francês: "enlever à leur pratique sa dimension de « contrôle social » et, simultanément, développer de nouvelles formes d'intervention, avec une dimension d'accueil (...)" (Bastard, 2004, p.116).

nessa relação, a família é ao mesmo tempo acompanhada e acompanhante. As famílias deverão elas mesmas serem atuantes que darão sentido e corpo às políticas públicas[242]" (SÉRAPHIN, 2013, p. 3). No Brasil, quando se situam as políticas que envolvem as partes de um processo judicial, mais especificamente do papel do psicólogo neste cenário, determinado grupo destaca um trabalho que "instigue a participação ativa dos sujeitos (...), valorizando os recursos que a própria família pode mobilizar para o enfrentamento e resolução de seus problemas, de modo a evitar o prolongamento da judicialização e o agravamento do litígio familiar" (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

Segundo o *Référentiel National des Espaces de Rencontre* (CNAF, 2015), as intervenções realizadas em tal instituição tem sempre como princípios norteadores: o caráter temporário e transitório; o caráter previamente informativo para os pais de como funciona o trabalho nos *Espaces de Rencontre*; o caráter gratuito; e, principalmente, o caráter confidencial. Conforme destacado pelo *Caisse nationale des allocations familiales* (CNAF, 2015, p.2-3): "O *espace de rencontre* é de fato um lugar neutro, específico, independente. Ele não é um lugar de investigação ou de perícia[243]". A partir desse cenário mais amplo, pode-se tecer semelhanças entre o trabalho realizado em alguns *espaces de rencontre* e o que a equipe entrevistada do tribunal aponta como necessário. Nesse sentido, sobretudo a intenção de realizar uma intervenção e manter sempre o caráter confidencial. De certo modo, na intervenção, ambos pretendem auxiliar no processo de (re)estabelecimento de vínculo da criança com o seu familiar por intermédio de um profissional devidamente qualificado e um lugar seguro e acolhedor. Assim, essa intervenção distancia-se do que uma noção de visitação assistida demandaria, como bem salienta Cecília: "A gente entende que visitas assistidas tem outra conotação: de fiscalização" (CECÍLIA).

Além disso, a confidencialidade ajuda a recuperar a espontaneidade nas relações e permitir que os pais façam uma reflexão sobre suas dificuldades sem se sentirem culpados ou julgados (FÉDÉRATION NATIONALE DE LA MÉDIATION ET DES ESPACES FAMILIAUX, 2014). Dessa forma: "A missão dos profissionais que irão intervir é ajudar os pais a exercerem seus papéis, encorajando eles a negociar acordos entre eles para a organização dos encontros depois do tempo que passou no espaço de encontro[244]" (FÉDÉRATION NATIONALE DE LA MÉDIATION ET DES ESPACES FAMILIAUX, 2014, p. 8).

Pode-se perguntar se, frente às condições laborais do psicólogo nas Varas de Família, em que medida ele conseguiria realizar um trabalho semelhante ao efetuado na França. É possível apontar alguns desses impasses, dentre eles a subordinação hierárquica ao aparato judiciário que demanda a produção de documentos para subsidiar as decisões, a inadequação do local em termos de

242 Tradução livre do original em francês: "En effet, dans la relation, la famille est à la fois accompagnée et accompagnante. Les familles deviennent elles-mêmes des actrices et donnent sens et corps aux politiques publiques menées" (Séraphin, 2013, p.3).

243 Tradução livre do original em francês: "L'espace de rencontre est en effet un lieu neutre, spécifique, indépendant. Il n'est pas un lieu d'investigation ou d'expertise".

244 Tradução livre do original em francês: "La mission des intervenants est d'aider les parents à devenir acteurs, en les encourageant à négocier des accords entre eux pour l'organisation des rencontres après le temps passé dans l'espace de rencontre".

estrutura e de recursos, a sobrecarga de trabalho e a limitação do tempo de intervenção. Soares (2017, p. 149) em pesquisa recente com esses profissionais destaca seus cotidianos laborais: “O volume de processos por profissional aliado à redução do quadro e à falta de previsão de novas contratações via concurso público são argumentos utilizados para justificar experiências de precarização do trabalho e de fragilização do cargo de psicólogo”.

Apesar das dificuldades, a equipe tenta impedir, na medida do possível, que o psicólogo seja mais um agente de opressão e controle ou que sua prática seja definida estritamente pela demanda endereçada. Essa postura de independência profissional é assegurada também pelo CFP que diz: “O psicólogo perito poderá atuar em equipe multiprofissional desde que preserve sua especificidade e limite de intervenção, não se subordinando técnica e profissionalmente a outras áreas” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012, Art. 5º). Portanto, o grupo luta por um lugar mais independente onde a própria psicologia discuta e diga como ela deveria intervir e trabalhar.

CONCLUSÃO

O acompanhamento de visitas é uma estratégia possível para garantir o direito da criança e adolescente à convivência familiar em alguns casos. No entanto, percebe-se que o contexto no qual acontecem determinadas visitas assistidas aliadas a (não) intervenção, pode fazer com que essa medida ganhe contornos punitivistas e se coloque como um entrave para a convivência familiar. Nesse sentido, é de suma importância o posicionamento de uma psicologia social jurídica com olhar crítico para repensar as demandas que chegam a psicologia em interface com o sistema jurídico.

Logo, o psicólogo jurídico, a partir dessa perspectiva que considera o contexto social no qual as partes estão inseridas e as produções de subjetividades, presta um serviço não somente ao Juiz, mas principalmente às pessoas que atende, visando não reproduzir uma lógica litigante. Desta forma, atenta-se para a preservação da criança/adolescente frente ao litígio do ex-casal, preocupando-se com a manutenção de vínculos com ambas as linhagens, assim como do seu direito à convivência familiar. Conclui-se que ao fazer a apropriação do termo *acompanhamento de visitas*, em contraposição ao pedido de *visitação assistida*, a equipe entrevistada indica que sua atuação não se restringiria ao enquadramento do profissional como um fiscal da convivência familiar, pois isto não estaria de acordo com os preceitos éticos da profissão. Assim, o psicólogo poderia ofertar um trabalho ao judiciário mais complexo e demorado.

Entende-se que apesar da prática do acompanhamento de visitas estar ancorada no direito à convivência familiar, é primordial não reduzir um ao outro. Nesse sentido, compreende-se que a convivência deve ser permanente, enquanto o acompanhamento das visitas é temporário. O estabelecimento da convivência familiar, fora dos muros institucionais do sistema de justiça, deve ser compreendida como objetivo final dessa intervenção.

REFERÊNCIAS

AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, 2014.

BARBOSA, N.S.S. ; SAMPAIO, Cláudia R. B. . Os sentidos da paternidade no discurso materno: um estudo sócio-histórico no núcleo de conciliação das Varas de Família. In: Munique Therense; Camila Felix Barbosa de Oliveira; André Luiz Machado das Neves; Márcia Cristina Henrique Levi. (Org.). **Psicologia Jurídica e Direito de Família. Para além da Perícia Psicológica**. 1ed.Manaus: UEA Edições, 2017, v. 1, p. 204-250.

BASTARD, Benoit. Quelle identité pour les Espaces-Rencontre?. **Dialogue**, n. 2, p. 115-122, 2004.

BASTARD, Benoit. De la conjugalité à la parentalité. Quels modèles guident l'intervention des espaces de rencontre?. **Recherches familiales**, n. 1, p. 211-222, 2015.

BÉDÈRE, Serge. Parentalité, conjugalité et espaces de rencontre: l'enfant dans la tourmente. **Dialogue**, n. 1, p. 31-44, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal**, 1988.

BRASIL. 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**, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, v. 11, 2002.

BRASIL, Constituição. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. 2006.

BRASIL. Lei n. 11698, de 13 de junho de 2008. Altera os art. 1583 e 1584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11698.htm

BRASIL. Lei nº 12.010/09, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990-Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002-Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. **Lei n° 12.318, de 26 de agosto de 2010.** Dispõe sobre a alienação parental e altera o Artigo 236 da Lei n o 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: . Acesso em 30 DEZ 2010.

BRASIL. Lei nº. 13.058, de 22 de dezembro de 2014, que altera os artigos 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão "guarda compartilhada" e dispor sobre sua aplicação.

BRITO, Leila Maria Torraca de. Família pós-divórcio: a visão dos filhos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 27, n. 1, 2007.

BRITO, Leila Maria Torraca de; CARDOSO, Andréia Ribeiro; OLIVEIRA, Juliane Dominoni Gomes de. Debates entre pais e mães divorciados: um trabalho com grupos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 4, p. 810-823, 2010.

BRITO, Leila Maria Torraca de; GONSALVES, Emmanuela Neves. Guarda compartilhada: alguns argumentos e conteúdos da jurisprudência. **Revista Direito GV**, v. 9, n. 1, p. 299, 2013.

CARDOSO, Fernanda Simplício; BRITO, Leila Maria Torraca de. Reflexões sobre a paternidade na pós-modernidade. In: Therense, M.; Oliveira, C. F. B.; Neves, A. L. M. et Levi, M. C. H.. (Org.). **Psicologia Jurídica e Direito de Família: para além da perícia psicológica**. 1ed.Manaus: UEA Edições, 2017, v. 1, p. 83-113.
CIDFF (CENTRE D'INFORMATION SUR LES DROITS DES FEMMES ET DES FAMILLES). **Les Espaces Rencontre.** Disponível em: <http://www.cidff.fr/sites/default/files/atoms/files/caf_espace_rencontre.pdf>. Acesso em 17/06/2017.

CNAF (Caisse nationale des allocations familiales). **Référentiel national des espaces de rencontre:** circulaire CNAF 2015-015. Disponível em: <https://www.caf.fr/sites/default/files/caf/851/PARTENAIRES/gestionnaire%20structure/ESPACE%20DE%20RENCONTRE/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20national%20espaces%20de%20rencontre%20.pdf>. Acesso em 17/06/2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução nº 17/2012. **Dispõe sobre a atuação do psicólogo como perito em diversos contextos.** Disponível em:< http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-017-122.pdf> Acesso em 29 maio 2018.

DEBARGE, Yasmine. Contenir et gérer les émotions: le dispositif «espace de rencontre». **Recherches familiales**, n. 1, p. 7-15, 2013.

FÉDÉRATION NATIONALE DE LA MÉDIATION ET DES ESPACES FAMILIAUX (FENAMEF). **Charte des espaces de rencontre.** Disponível em: <http://www.mediation-familiale.org/espaces-de-rencontre/actualites/download/14/313/19>. Acesso em 17/06/2017.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 23, p. 67-80, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2014.

OLIVEIRA, C. F. B. de. (Im)Possibilidades de atuação da psicologia jurídica em meio à judicialização das famílias. In: THERENSE, M. (Org.) ; OLIVEIRA, C. F. B. (Org.) ; NEVES, A. L. M. (Org.) ; LEVI, M. C. H. (Org.). (Org.). **Psicologia Jurídica e Direito de Família: para além da perícia psicológica.** 1ªed.Manaus: UEA Edições, 2017, v. 1, p. 60-81.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. Resolução 44/25 da Assembléia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Promulgada pelo Decreto 99710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos da Criança** (Convention on the Rights of the Child). Disponível em http://www. ohchr.org/english /law/crc. htm. Acesso em 20 set.2017.

SÉRAPHIN, Gilles. Introduction. L'accompagnement des familles: des dispositifs aux pratiques. **Recherches familiales**, n. 1, p. 3-6, 2013.

SOARES, Laura Cristina Eiras Coelho. Padrasto/madrasta e multiparentalidade: a filiação nas tramas do Judiciário. In: Fábio Belo. (Org.). Íon, de Eurípides: interpretações psicanalíticas. 1ed.Petrópolis: KBR, 2016, v. 1, p. 171-186.

SOARES, Laura Cristina Eiras Coelho. Para além da perícia: as (im) permanências dos psicólogos nas Varas de Família. In: Therense, Munique; Oliveira, Camilla Felix Barbosa de; Neves, André Luiz Machado das; Levi, Márcia Cristina Henriques. (Org.). **Psicologia Jurídica e Direito de Família: para além da perícia psicológica.** 1ed.Manaus: UEA Edições, 2017, v. 1, p. 142-168.

BRINCAR, BRINCADEIRAS, BRINQUEDO: O QUE DIZEM OS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED (1998-2017)

Sílvia Adriana Rodrigues
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
silvia.rodrigues@ufms.br

Isabella Amorim de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Tendo como premissa a indicação legal de que o brincar deve ser um dos eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, entre outras, o presente artigo traz reflexões resultantes da investigação, em andamento, que tem como objetivo geral mapear os trabalhos que discutem o brincar/brincadeira publicados nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, especificamente no GT-7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), no período de 1998 a 2017. A investigação, de abordagem qualitativa, se caracteriza como um estudo do tipo estado do conhecimento, cujo mapeamento resultou na seleção de 27 artigos que estão em fase final de análise. Assim, a leitura crítica dos textos tem como norte, entre outras, as questões: Qual a concepção de brincar/brincadeira presente no texto? Qual concepção de criança (explicita ou implícita) no texto? Qual perspectiva/referencial teórico usado na discussão? Qual(is) aspecto(s) do brincar/brincadeira é/são focalizado(s) no texto? O texto resulta de que tipo de pesquisa, quais métodos foram utilizados? Qual o diferencial e contribuições das discussões? O tratamento preliminar dos dados, realizado com a técnica de análise conteúdo (BARDIN, 2011) indica contribuições tímidas, porém significativas em termos qualitativos para a área da Educação Infantil; no entanto, dada a importância da temática consideramos relativamente pequeno o número de trabalhos encontrado, no período delimitado, no banco de dados investigado.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que brincar é uma atividade criadora, na qual fantasia e realidade interagem produzindo formas peculiares de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças; assim como permite o engendramento de novas formas de construir relações sociais com os pares e com os adultos, que se materializam nas brincadeiras.

Assinalamos que os modos de ser e agir das crianças não são dados de forma espontânea e sem inspiração no mundo adulto. No entanto, é importante considerar que os pequenos não se limitam simplesmente a imitar as experiências do mundo e da cultura dos adultos; eles ressignificam os elementos que observam e dos quais vão se apropriando, produzindo suas próprias experiências e dando-lhes conotações originais, entendidas como culturas infantis (CORSARO, 2011).

As culturas infantis criadas através do brincar são constituídas por um conjunto de formas diferentes e particulares de ser e estar da criança, em que ela, como seu principal sujeito, reconhece e tem oportunidade de recriar situações e contextos, de formar novas ideias, criando assim seu próprio mundo, sua própria história. De acordo com Borba (2006, p. 39):

> [...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

No entanto, há uma parcela significativa de adultos que não percebe o brincar dessa foram, que não reconhece o valor do brincar, encarando-o como uma atividade de segunda categoria, sem nenhum valor "produtivo"... Localizando a questão, especificamente para as práticas cotidianas nos espaços da Educação Infantil, acreditamos que esse raciocínio, encontra-se ainda, o entendimento, um tanto quanto inadequado, do que é o trabalho pedagógico, ou do que é "pedagógico". De acordo com Cerisara et al. (2002, p. 15) o adjetivo em questão é utilizado, na maioria das vezes para distinguir as atividades consideradas mais "nobres", entendidas como as que conferem maior *status* por sua cientificidade. "São atividades como os jogos dirigidos, as colagens ou, mais especialmente, atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura. [...] são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças".

As mesmas autoras esclarecem a necessária compreensão de que não é esta ou aquela atividade (como um fim em si mesma) que "ensina algo", mas a sua realização em contextos que promovam a possibilidade de interagir, trocar experiências e partilhar significados que permitem e facilitam o acesso das crianças a novos conhecimentos; neste sentido,

> O brincar, e em especial, as brincadeiras livres, parecem ser vistas como uma atividade menos nobre na creche e na pré-escola, porque não apresentam um produto e, conseqüentemente, não têm o caráter "pedagógico". Mais ainda, na brincadeira, o adulto se vê destituído do papel de professor, de alguém que ensina, e o aluno não é mais aquele que aprende. Na brincadeira, o adulto não tem o controle do conteúdo e das aprendizagens. Não é ele quem decide as regras, o enredo, o cenário, o tempo, o produto. Portanto, a brincadeira, para ele, não tem validade como "atividade pedagógica" (CERISARA et al. 2002, p. 7).

Entendemos então o brincar como processo que oportuniza o socializar, aprender a negociar para conseguir o que quer, a ganhar e a perder as disputas, a esperar, cooperar e a evoluir no processo de adequado desenvolvimento global (RODRIGUES, 2016). Partimos também do princípio de que a brincadeira é sinônimo de aprendizagem em sentido amplo, uma vez que ela dá suporte

para mudanças significativas em termos de consciência do real “[...] pois nela as crianças ressignificam o que vivem e sentem. [....] também é uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas” (CORSINO, 2006, p. 7).

Complementarmente, Barbosa e Richter (2009) afirmam que as experiências lúdicas imbricadas no brincar inauguram o processo de tornar-se humano, pois é através delas que os pequenos têm a oportunidade de envolverem-se em processos culturais e sociais que se configuram em referências imprescindíveis para a compreensão das dinâmicas de interação social e efetivação da individuação.

Nessa direção, se faz importante reiterar o valor do brincar no espaço educativo das creches e pré-escolas; conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a especificidade da pedagogia realizada junto às crianças pequenas é a centralidade das brincadeiras e das relações sociais, o que significa assumir que todas as ações no interior das instituições devem ter caráter relacional e lúdico (BRASIL, 2010).

Diante de tais pressupostos, aqui apresentados sumariamente, é que elegemos o brincar como objeto central do estudo que tem como objetivo geral mapear e analisar as pesquisas que também adotam o brincar e cujos resultados (finais ou parciais) foram apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPED, no período de 1998 a 2017. Cabe destacar que o estudo encontra-se em andamento e o que será apresentado a seguir são algumas reflexões elaboradas até o momento.

RECORTES METODOLOGICOS E DADOS

A presente investigação, de caráter qualitativo, adota nuances de um estudo do tipo Estado da Arte; isto porque se caracteriza em uma investigação que busca identificar a tendência de discussão de um determinado objeto, no caso o brincar, em textos na área da educação. Tal opção foi feita tendo em vista que este tipo de pesquisa incorpora:

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições [...] Também são reconhecidos por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, á luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles [...] (FERREIRA, 2002, p. 258).

Sobre a escolha da fonte para levantamento dos dados, o portal eletrônico da Anped, esta ocorreu por se tratar de uma entidade que promove congressos, inicialmente anuais e mais recentemente bianuais, de grande relevância na área educacional, tratando-se de uma instância representativa das tendências de pesquisas científicas brasileiras, visto que reúne pesquisadores de diferentes localidades, bem como resultados de pesquisas concluídas e/ou em andamento

vinculadas aos programas de pós-graduação de todo o país (GUIMARÃES et al., 2008). Além disso, o referido site disponibiliza na íntegra todos os trabalhos apresentados nas reuniões anuais desde o ano de 2000[245].

A delimitação temporal de 19 anos (1998 a 2017) coincide período de início de funcionamento do GT07 "Educação de crianças de 0 a 6 anos", que segundo nossa hipótese é o espaço por excelência para discutir o tema que é objeto da pesquisa – o brincar e da última reunião realizada até o momento do levantamento dos dados.

Assim, para a seleção dos textos usamos como referência os termos: brincar, brincadeira(s), brinquedo(s), jogo(s), lúdico(s) e ludicidade. Desta "varredura" realizada a partir da leitura dos artigos completos nas seções de pôsteres, trabalhos encomendados e comunicação oral, resultou a seleção de 27 textos que se enquadraram no objetivo da pesquisa, estando distribuídos temporalmente nas reuniões da seguinte forma:

Quadro 01 – Trabalhos publicados nos anais da Anped (1998 a 2017)

ANO	REUNIÃO	QUANTIDADE
1998	21ª	1
1999	22ª	-
2000	23ª	5
2001	24ª	-
2002	25ª	1
2003	26ª	2
2004	27ª	2
2005	28ª	1
2006	29ª	1
2007	30ª	1
2008	31ª	1
2009	32ª	-
2010	33ª	2
2011	34ª	1
2012	35ª	2
2013	36ª	2
2014	37ª	-
2015	38ª	3
2017	39ª	2
TOTAL		**27**

Fonte: Quadro organizado pelas autoras com base nos dados levantados.

245 Cabe destacar que a consulta dos trabalhos apresentados na ANPED nos anos de 1998 e 1999 foram feitas no site do NUPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância), que até o ano de 2010 disponibilizava todos os trabalhos apresentados no GT07 "Educação de crianças de 0 a 6 anos". Isto foi possível devido ao fato de um primeiro estudo ter sido realizado analisando o período de 1998 a 2008, cujos dados foram levantados no ano de 2009.

De acordo com os dados apresentados, nota-se a dispersão e número relativamente pequeno de trabalhos apresentados nas reuniões. Temos a quantidade maior de produções (18,5% do total) no ano de 2000, que em números reais pode ser considerado como pequeno, indicando um baixo interesse por parte de pesquisadores brasileiros de investigar e/ou apresentar resultados que envolvam a temática em questão.

Com a finalidade de verificar as localidades em que tais produções vêm se destacando, considerou-se pertinente organizar a produção dos artigos por região, conforme demonstrado no quadro 02 a seguir.

Quadro 02 - Relação de trabalhos distribuídos por região

REGIAO	QUANTIDADE
SUDESTE	9
NORDESTE	6
CENTRO-OESTE	4
SUL	6
NORTE	2
TOTAL	**27**

Fonte: Quadro organizado pelas autoras com base nos dados levantados.

Tais dados não provocam surpresa no que diz respeito à região que mais produziu trabalhos (33,3%), pois o Sudeste agrega o maior número de programas de pós-graduação do país, com destaque para autores vinculados a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), com a publicação/apresentação de três trabalhos no período estudado.

No que diz respeito a leitura crítica dos textos, esta vem sendo norteada pelas seguintes questões: Qual a concepção de brincar/brincadeira presente no texto? Qual concepção de criança (explicita ou implícita) no texto? Qual perspectiva/referencial teórico usado na discussão? Qual(is) aspecto(s) do brincar/brincadeira é/são focalizado(s) no texto? O texto resulta de que tipo de pesquisa, quais métodos foram utilizados? Qual o diferencial e contribuições das discussões?

Por se tratar de uma pesquisa sobre pesquisas, para a análise dos dados temos utilizado a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) que se constitui em uma técnica de tratamento de informações que tem como base "[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência"; em um movimento de interpretação que oscila entre o "rigor da objetividade" e a "fecundidade da objetividade" com vistas à "desocultação" das mensagens[246]. Nas palavras da referida autora o uso da técnica visa "[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 2011, p. 47).

246 (BARDIN, 2011, p. 9).

Nessa perspectiva, as inferências realizadas até o momento nos permitiram elaborar algumas considerações organizadas com base em três categorias, sendo elas: 1- concepção de brincar; 2- concepção de criança; e, 3- contexto e tipo de pesquisa, que são apresentadas a seguir.

CONCEPÇÃO DE BRINCAR

Tendo em vista o objeto principal de discussão dos artigos selecionados, julgamos pertinente verificar quais as concepções de brincar presentes nos textos. A leitura destes e a literatura de referência, que ora diferencia ora trabalha com diferentes termos usados como sinônimos, nos fez incluir na discussão os conceitos de brincadeira, brinquedo, jogo, ludicidade e cultura lúdica.

Desta forma, em 14 textos há uma concepção de brincar apresentada de forma explícita, onde os autores o apontam como sendo, antes de tudo, ação social e cultural, ato integrador de conhecimento, atividade social significativa, própria da cultura infantil, um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas das crianças, forma de manifestação da imaginação, liberdade, fantasia e capacidade criativa da criança. O brincar ainda é entendido como uma atividade que facilita o processo de socialização e comunicação entre as crianças, fazendo com que estas atribuam novos significados às vivências cotidianas.

Dentre esses artigos, cinco também apontam um conceito de brinquedo, entendido como elemento cultural, portador de significados do repertório infantil, elemento de imaginação e fantasia em que a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e imaginações. O brinquedo é considerado pelos autores como um objeto que atende ao desejo da criança de querer dominar e agir num mundo que ainda não conseguiu apreender totalmente.

Encontramos ainda nesse grupo, seis trabalhos, que articulada a discussão do conceito de brincar explicita também o de brincadeira(s), entendida como modo(s) de participação social, e por excelência, elemento do universo infantil, e ainda, como estratégia de ensino. Registramos ainda um texto que discute a relação entre brincar e cultura lúdica.

Em oito, do total de 27 textos, é apresentado de forma explícita somente o conceito de brincadeira, vista como uma elaboração conjunta de significados sociais, experiência significativa de apropriação e reconstrução da cultura, modo de participação social, promotora da expressividade infantil e espaço de realização da imaginação e ilusão.

A brincadeira é considerada também como espaço de construção e práticas sociais, uma atividade que desenvolve percepções e habilidades físicas e motoras das crianças, capacidade que são indispensáveis para seu crescimento intelectual e psicológico. A atividade é vista como instrumento que permite a criança uma construção de aprendizagem e conhecimento do encontro com seus pares, possibilitando renovar a todo o momento sua cultura social, experiência pela qual experimenta a imaginação e interpretação de diferentes significados e situações.

> As brincadeiras e os jogos que vão surgindo gradativamente na vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, mais elaborados são elementos que lhe proporcionarão estas experiências, possibilitando a conquista da sua identidade (RAMOS, 2000, p. 01).

Há apenas dois textos que trabalham com o conceito de jogo simbólico (um na perspectiva psicanalítica e outro na sóciohistórica); bem como um único texto que discute a concepção de ludicidade, explicitando o lúdico como sendo um ato de aprendizagem que contribui para o conhecimento da criança.

Importante ainda registrar que apenas dois artigos, do total de 27, não trazem nenhuma fundamentação ou discussão teórica que trata direta ou explicitamente acerca do brincar/brincadeiras, ludicidade ou jogo.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Na análise dos 27 trabalhos, destacamos 16 textos que trazem uma concepção de criança de forma explícita, considerando-a como um ser histórico-social significativo, construtor de uma cultura própria, sujeito autônomo, ator social ativo situado no seu tempo e espaço, dotado de competências e capacidades, que desde o seu nascimento manifesta-se expressando seus pensamentos, sentimentos e vontades, nem sempre com palavras, mais com gestos significativos de forma particular.

Nessa visão, a criança é considerada um sujeito de plenos direitos, com direito a educação, conhecimento, liberdade e escolha, ou seja, com direito à própria infância. A criança através de suas experiências se encanta e contribui com um mundo, agindo como transmissor de cultura, participando da construção de sua vida e da sociedade de forma específica, desenvolvendo coletivamente suas práticas culturais, transformando suas relações sociais, criando novos significados, novas relações afetivas, novos momentos inusitados e diversificados (KISHIMOTO, 2000).

As crianças ao interagirem com outras pessoas conseguem criar e recriar novos contextos tentando atribuir sentimentos ao mundo em que vivem constituindo uma relação interpessoal com o seu universo, assumindo um novo papel perante as situações cotidianas a criança se sente capaz de realizar seus objetivos contribuindo para criação de novos aprendizados e conhecimentos, características que fazem com que sejam produtoras de sua própria cultura. Desta forma é possível considerar que “[...] as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos, e reinterpretando, seus elementos” (BORBA, 2006, p. 3).

Já em 11 textos, os autores trazem a concepção de criança de forma implícita, onde na leitura subtende-se que a criança é considerada como um aprendiz de conhecimento, em que através do brincar, da mistura de realidade e fantasia consegue aprender de forma prazerosa conceitos e de como se socializar e interagir com seus pares, respeitando regras e valores, onde se desenvolve e se constitui, explorando ao mesmo tempo seus limites e expondo suas necessida-

des, possibilidades e emoções, conseguem produzir opiniões referentes ao seu contexto social. Somente em um texto não há argumentos que permitam inferir um conceito de criança adotado.

Tanto no grupo de textos onde há a concepção de criança apresentada de forma explicita, quanto no grupo em que este conceito é apresentado de forma implícita, o brincar é entendido como a estratégia em que a criança consegue compreender de forma mais clara a experiências cotidianas através do mundo de faz-de-conta, cria estratégias para lidar com a complexidade dos problemas da grupo social em que está inserida, expressando seus desejos e conflitos ela se torna um sujeito crítico capaz de raciocinar, de julgar e de argumentar sobre fatos relacionados ao seu contexto, em que reinventa seu aprendizado somando o que observa no seu cotidiano.

É nas interações da criança com seus pares, que ela consegue produzir situações e sentimentos de formação de equilíbrio físico e psicológico, onde na troca recíprocas de parcerias aprende a aceitar outras opiniões e a negar quando lhe convém, através da brincadeira a criança consegue descobrir um mundo de novos significados, onde tem o prazer de conhecer e se relacionar.

CONTEXTO E TIPO DE TRABALHO

Sobre o contexto de desenvolvimento da discussão, 21 trabalhos contextualizam seus argumentos explicita e diretamente ao campo da Educação Infantil (77,7%) os autores apontam de forma explicita que suas discussões são direcionadas à área da Educação Infantil, discutindo o brincar, em variados aspectos, como categoria pedagógica.

Em dois textos não há como identificar se a discussão está relacionada diretamente a níveis de ensino ou o entendimento do brincar/brincadeira como categoria pedagógica. Isto porque os trabalhos foram realizados em contextos não escolares; um texto relata uma pesquisa realizada num shopping, no qual foram analisados os espaços lúdicos oferecidos para as crianças. Já o outro artigo relata investigação realizada com dois grupos de crianças de locais diferentes: um grupo de crianças da zona urbana (cujos dados não são apresentados) e outro de uma aldeia indígena, da etnia pataxó, onde foi verificado o significado de jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciadas por esse último grupo de crianças.

Em apenas um dos textos a discussão sobre o brincar está articulada e relacionada tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino fundamental; a pesquisa relatada visou analisar a prática dos educadores sobre as atividades do brincar em ambos os níveis de ensino. Há ainda três textos que não discutem o brincar/brincadeira vinculados ao ensino formal.

Tais dados nos levam a considerar que, na prática, o brincar ainda é visto como uma atividade típica apenas das crianças pequenas, sendo sua manifestação recorrente na Educação Infantil, espaço onde deve ser estimulada em detrimento do Ensino Fundamental. Tal fato gera preocupação, tendo em vista as novas normativas legais que fazem com as crianças saiam mais cedo da Educação Infantil...

Outro item analisado nos textos é se eles seriam produtos pesquisa ou relato de experiências. Neste sentido, verificamos que 23 trabalhos, quase a totalidade, apresentam resultados de pesquisas em diferentes níveis, concluídas ou em andamento, frutos de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado, duas pesquisas coletivas de caráter longitudinal, uma proposta de pesquisa coletiva ainda a ser implantada na época da publicação, além de pesquisas que não foi possível identificar o nível. Em um texto, apontado como parte de um trabalho de conclusão de curso de graduação, não fica claro se é resultado de pesquisa ou não; pela leitura, inferimos que trata-se de um relato de experiência da prática pedagógica de uma creche.

No que diz respeito ao tipo de trabalho, foram 21 investigações (70,3%) desenvolvidas com trabalho de campo, uma pesquisa bibliográfica, três ensaios teóricos, um relato de experiência e um texto que apresenta uma proposta de pesquisa em que não deixa claro quais procedimentos serão adotados para o alcance dos objetivos propostos.

Acerca dos perfil dos participantes/sujeitos das pesquisas, são 15 investigações realizadas somente com crianças menores de seis anos, três com adultos/professores e crianças e três somente com professores. Sobre os instrumentos para produção de dados notamos o predomínio da observação – participante ou não.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Até o momento, mesmo com a análise ainda inconcluída dos trabalhos selecionados, é possível observar contribuições significativas advindas deles. Dentre elas destacamos a diversidade teórica utilizada para a fundamentação das discussões; são muitos e diversos os olhares lançados sobre a questão do brincar. Encontramos argumentos oriundos de campos da Filosofia, Antropologia, Sociologia e Sociologia da Infância, da Psicologia sociohistórica, piagetiana e psicanalítica entre outras áreas. Acreditamos que essa diversidade nas abordagens enriquece e amplia o debate sobre a relevância do brincar/brincadeiras, jogo, ludicidade e culturas infantis tanto como categoria pedagógica como patrimônio cultural.

Outro ponto importante a se destacar é a defesa de uma percepção de criança como sujeito ativo e não como aprendiz passivo, como ator social, capaz, construtor de cultura, participativo e situado no seu tempo e espaço, que contribui e constrói formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo.

De forma similar, o brincar/ brincadeiras é entendido como ferramenta básica de ação da criança no mundo físico e social. Neste sentido compreende-se o brincar não como um simples passatempo, mas, “[...] como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana” (PRADO, 1998, p. 2); um espaço de construção de práticas sociais importantes para a cultura da infância.

Nessa direção, se faz importante ainda registrar o número de trabalhos encontrado no banco de dados investigado, que consideramos relativamente pequeno. Sendo o brincar tido valorizado como elemento constitutivo da prática pedagógica da Educação Infantil, afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, cremos que a discussão deveria ser mais presente no GT investigado; ou seja, haver um número mais expressivo de trabalhos publicados/apresentados em um dos eventos acadêmicos mais significativos do cenário nacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. In: COLE, 17, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3237.pdf. Acesso em: 13 de abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Proposta pedagógica: o cotidiano da Educação Infantil. **Salto para o futuro**, SEED/MEC, Boletim 23, p. 03-13, nov. 2006.

GUIMARÃES, C. M. et al. A produção científica brasileira sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores para educação infantil no período de 1996 a 2006**. Interacções** (Portugal). , v. 9, p. 32-65, 2008.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte**"**. **Educação e Sociedade***,* Campinas, Ano XXIII, v. 23, n. 79, ago./2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA. A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29, 2006.** ***Anais****...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf. Acesso em: 08 ago. 2009.

CERISARA, A. B. et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 12-20, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630. Acesso em: 15 fev. 2011.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23, 2000.** ***Anais***... Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/tratit1.htm#gt7. Acesso em: 08 ago. 2009.

PRADO, P. Creche, brincadeira e Antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em Educação Infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 21**, 1998. *Anais...* Caxambu: Anped, 1998.

RAMOS, L. C. Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23, 2000.** ***Anais***... Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/tratit1.htm#gt7. Acesso em: 08 ago. 2009.

A IMPORTÂNCIA DA PARENTALIDADE POSITIVA NO PROCESSO DE AUTOINTEGRAÇÃO E DE APRENDIZAGEM DO SER HUMANO

Gervásio Araújo
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educaçãoo U. Porto
araujog@uol.com.br

Cristina Rocha
Universidade do Porto - FPCE

INTRODUÇÃO

A sabedoria popular professa a ideia de que "criar um filho saudável" é a maior necessidade dos pais e das mães com o que estão contribuindo para um mundo melhor. É algo como ter a gratificação pelo cumprimento da sua missão, em virtude do bom desempenho e da qualidade do exercício da Parentalidade.

Sou Gervásio Araújo, médico, psiquiatra, psicoterapeuta, ativista quântico, mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, pai de três filhos e doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Durante mais de 40 anos desenvolvendo uma prática psiquiátrica e psicológica, mediante os atendimentos clínicos e psicoterápicos, muitas vezes me deparava com adolescentes, adultos, pais e famílias demonstrando grandes angústias por apresentarem os mais diversos sintomas das neuroses, das psicoses e dependência das drogas após usar os inúmeros recursos disponíveis, no máximo apresentavam algumas melhoras temporárias, mas, depois de algum tempo, as recorrências eram evidentes.

Agraciado pelo IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança para apresentar trabalho referente ao tema constante no Eixo 3 – Instituições e Cotidianos, onde se incluem temáticas como Educação Formal, direitos, e se interrogam os processos institucionais e as formas de vida cotidiana 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 suas vidas, com e sem os adultos –, venho com este texto apresentar uma comunicação intitulada *A importância da parentalidade positiva no processo de autointegração e de aprendizagem do ser humano.*

Considerando ainda que estou no ponto de construção do "*design*" da intenção de investigação a que me proponho no doutoramento, neste apresentamos como objeto uma proposta de investigação focada na *Parentalidade Positiva*, nos *Direitos da Criança*, na *Educação Formal* e na *Criança como Ator Social*.

Na Europa

> O conceito de Parentalidade Positiva está consagrado no relatório que se segue à conferência dos ministros europeus responsáveis pelos assuntos da família e que se intitula: **Evolução da parentalidade: as**

> **crianças de hoje, os pais de amanhã. Parentalidade positiva na Europa contemporânea.** Este relatório publica-se sob a direção de Mary Daly em dezembro de 2006 (POTHET, 2015, p. 97). **(tradução nossa)**

Com efeito, desde a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em 1989, que a Parentalidade se vê investida de uma nova concepção e tem um lugar importante nas políticas de família e de proteção à infância, emergindo três novos conceitos interligados e ancorados à CDC e ao máximo princípio do *superior interesse da criança*: *Parentalidade Positiva*, *Responsabilidade Parental* e a *Criança "ator social"*.

No contexto da Parentalidade Positiva, identificamos a importância potencial para a autointegração do individuo, por se tratar de um conjunto de orientações destinadas a permear as relações entre adultos e crianças: entre os pais e os filhos, os professores e os alunos, outros adultos e as crianças, os quais direcionam as relações para um plano de saúde, adequação e coerência, evitando as diretivas que causam os transtornos psicológicos e emocionais, as confusões e os desvios de condutas. Assim, teremos pessoas conscientes, saudáveis e mais bem integradas.

O saber da Parentalidade Positiva constitui, ainda, um fator exponencial na evolução humana, propiciando o aprender a sermos verdadeiramente seres humanos, com potencial para transmitir, multiplicar, expandir e, assim, contribuir para a criação de seres humanos saudáveis. Haja em vista que o objetivo desta proposta de investigação é contribuir para a inclusão do tema da Parentalidade Positiva e dos Direitos da Criança na Escola, complementando o currículo das crianças e o currículo da formação dos professores e dos auxiliares de ensino, dado o seu potencial para a prevenção primária de transtornos intergeracionais e a concretização dos Direitos da Criança. Esse conteúdo passará a fazer parte dos currículos, complementando a Educação Formal com o objetivo específico de atuar na prevenção das dificuldades intergeracionais. Isso tem sido a minha grande motivação desde há muito tempo, no meu contexto profissional, e a especial razão de estar fazendo este doutoramento.

Encontro na Parentalidade Positiva uma alternativa convincente, por tratar-se de um contributo esclarecido para nortear a relação entre os pais e os filhos, estando estes em desenvolvimento de sua estrutura de personalidade, ainda em estado inicial, o que irá possibilitar a construção de uma vida psíquica, física e relacional com mais saúde e bem-estar.

Assim, é provável que um novo contexto aprendido e apreendido para a educação dos filhos mude o significado do velho provérbio "tal pai, tal filho", direcionado agora aos pais e mães. Algo a respeito ~~também~~ aparece na obra *Que pais? Que Filhos?* Na qual SULLEROT (1992, p. 7), ainda que se referindo à evolução da paternidade, declara que esta "parecia afirmar uma evidência e não suscitava nenhuma contradição ou, sequer, qualquer dúvida na sucessão de gerações por séculos e séculos, amém! "

Entre outras continuidades (estatuto social, identidade de gênero, papel), pas-

sam também, de geração em geração, todos os construtos da estrutura psicológica dos pais. Portanto, uma possibilidade preventiva das dificuldades que adoecem os filhos está nesta proposta de mudança de paradigma na educação, onde se incluem os enunciados da Parentalidade Positiva e os Direitos da Criança. Acreditamos que o tempo poderá responder de forma diferenciada à questão que importamos de Sullerot, estendendo-a às mães e educadores: “Que pais serão amanhã os filhos de hoje? “ (SULLEROT, 1992, p. 311).

Considerando que o conhecimento de todas as teorias referentes às mais diversas áreas do conhecimento e da ação humana, desde o alfabeto de qualquer idioma, assim como as artes e as profissões, é fornecido na escola, a inclusão da Parentalidade Positiva e dos Direitos da Criança nos currículos dos professores poderá constituir um conteúdo importante para ampliar aprendizado de educandos e educadores. Neste sentido, o professor é uma figura central no contexto parental, porque seu papel educacional se apresenta como elo de uma cadeia em que estão presentes pais, filhos e escola. E esse espaço é deveras significativo e, conforme BERNSTEIN (1973, p. 27), “[…] socialmente aprovado, através do qual a criança em desenvolvimento pode enaltecer o autorrespeito. De tal modo a estrutura social da escola, os meios e fins da educação criam um quadro que a criança está apta a aceitar, a responder e a explorar”.

Então, deparamos com as funções da escola, as quais têm, entre outras, um papel fundamental, necessário e poderoso no ensinamento de questões que podem vir a contribuir para a estruturação de um melhor caráter nos seres humanos.

Em suma,

> A súbita preeminência deste tema [da Parentalidade Positiva] e sua origem institucional nos levam a questionar o lugar ocupado pela criança, sua proteção e seu interesse na definição do referencial da política de apoio à parentalidade. No entanto, deve-se notar que **o conceito de interesse da criança não se sobrepõe àquele, de proteger a criança, que é muito mais restritivo**. Enquanto o último nos lembra dos argumentos sobre o conceito de risco (…), **o primeiro concebe uma criança “portadora de direitos”**. O reconhecimento institucional de uma **“criança sujeito de direitos “** remonta a 1992, quando o Parlamento Europeu proclamou uma Carta dos Direitos da Criança. Em 1996, a Europa adota uma convenção sobre “o direito das crianças” e continua a se posicionar no campo por meio de estratégias, programas e recomendações como a recomendação emitida pelo Conselho de Ministros. reunião em dezembro de 2006, em Lisboa, sobre a promoção e divulgação do conceito de “Parentalidade Positiva” (POTHET, 2015, p. 97**). (carregado nosso)**

REFERENCIAL TEÓRICO

Daremos ênfase, neste tópico, ao estudo referencial da Parentalidade, Parentalidade Positiva, Direitos da Criança e a Criança como Ator Social.

PARENTALiDADE

Segundo Pecnik:

> A infância e a Parentalidade sempre fizeram parte da vida social dominada por ideais e ética, que são muitas vezes disputadas por uma sociedade ou outra e geralmente dentro da sociedade. Daí, sabemos que em todos os tempos, nas diversas sociedades, o modelo de Parentalidade sempre divergiu de uma sociedade para outra. As famílias sempre se mantinham fechadas dentro de suas casas com seus padrões determinantes e suas diversas consequências (PECNIK, p. 13 in Daly, Mary, 2007).

Na introdução deste trabalho, mencionamos a necessidade de os cuidadores aprenderem novos roteiros que sejam coerentes para todos e que coloquem a criança e os seus direitos no centro da ação educativa. Correspondendo a um novo paradigma na contemporaneidade, outras conceções se observam historicamente.

No século XVIII, por exemplo, para Rousseau as crianças nasciam pré-formadas, dotadas de todos os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento, cabendo aos pais propiciar um ambiente que fosse o mais permissivo possível para ensejar a realização de potencial. Em contrapartida, havia outro modelo com visão oposta segundo o qual a criança nascia como uma pasta em que os adultos podem modelar, na forma preferida, o produto final (PECNIK, p. 14-15 in Daly, Mary, 2007)

Por sua vez, em seus estudos sobre a relação parental, FRANÇA (2013) e RECAMEI SENA (1961) recorrem ao referencial teórico da Parentalidade, que surge nos EUA com BENEDECK (1959). A partir da publicação do texto P*arenthood as a Devolopemental Phase,* cujo objetivo era ultrapassar as análises da função paternal e maternal de modo diferenciado, passando a referir-se ao processo de desenvolvimento psicoafetivo relativo ao pai e à mãe no momento do nascimento do bebê. Mas o conceito não se esgota na perspectiva psicológica. Tendo-se tornado um conceito transdisciplinar MARTIN (2012, p. 26), as abordagens antropológicas, sociológicas e jurídicas assumem hoje a função parental no quadro de múltiplas relações de parentesco, para além das biológicas.

Contudo, os princípios da Parentalidade Positiva inspirados nos direitos das crianças, quando aprendidos e aplicados de forma coerente e sintônica por todas as pessoas cuidadores de crianças, certamente farão crescer uma uniformidade de atitudes que corresponderão ao esperado.

Pelo exposto ficamos conscientes que os tempos mudam, a ciência evolui, homens e mulheres se transformam e novos paradigmas surgem. Como referimos ~~exemplo~~, veja-se que desde a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989 a Parentalidade Positiva tem um lugar importante nas políticas de família e de proteção à infância.

PARENTALIDADE POSITIVA

Consideramos que a Parentalidade Positiva contribui com as formas biopsicologicamente adequadas e coerentes de orientar, de mostrar, de criar e educar uma criança.

No campo da pedopsiquiatria, WINTERHOFF (2011) mostra o que causa a doença e o que causa a saúde. Por suas observações, supomos que, se pudermos associá-las com algumas ideias da Parentalidade Positiva, teríamos alguns indicativos das formas saudáveis de atuar com a criança.

É aí onde suspeitamos que a Parentalidade se potencializa, porque parentalidade biológica não basta para que o seu exercício seja saudável. Por outro lado, exerce atitude parental qualquer adulto que esteja, em qualquer circunstância, diante de uma criança com uma atitude que precise de alguma orientação.

Assim, estamos realmente adentrando um novo paradigma concernente a um novo padrão a ser considerado no processo de criação e educação das crianças. Daí a escola, os professores, os auxiliares de ensino, as crianças, os pais e todas as pessoas da família e da comunidade terem necessidade de aprender os princípios da Parentalidade Positiva e reconhecer os Direitos da Criança, podendo estar contribuindo para pessoas serem criadas num novo contexto, ajudando a sermos melhores seres humanos, pois

> Cada ser humano traz um potencial inato para amadurecer, para se integrar, porém o fato de essa tendência ser inata não garante que ela realmente vá ocorrer. Dependerá de um ambiente facilitador, que forneça cuidados que precisa, sendo que, no início, esse ambiente é representado pela mãe suficientemente boa (WINNICOTT, 1971, p. 48).

Na Parentalidade Positiva e nos Direitos das Crianças, encontramos uma alternativa concreta para a resolução das dificuldades referidas anteriormente, por entender que constituem um potencial para a prevenção primária dos transtornos intergeracionais. Haja em vista que a Parentalidade Positiva e o reconhecimento dos Direitos da Criança referem-se ao aprendizado de novas e atualizadas atitudes parentais, nas quais o superior interesse das crianças está em primeiro plano, como estipula o artigo 3º da Convenção dos Direitos da Criança:

> “Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança” (UNICEF, p. 6)

Isso nos leva a crer que apontamos caminhos e recursos que possam prevenir os transtornos psicológicos denominados intergeracionais, por meio do aprendizado da Parentalidade Positiva e dos Direitos da Criança, por professores, auxiliares de ensino, alunos e futuros pais. Assim, deixaremos um importante contributo para as próximas gerações. Dentre tantas referências com relação ao assunto, destacamos as contribuições constantes no relatório produzido pela comissão de peritos da Europa sobre Infancia e Família (CS-EF), intitulado *Evo-*

lução da Parentalidade: as crianças de hoje, os pais de amanhã. Parentalidade positiva na Europa contemporânea[247], com edição de MARY DALY (Conférence des Ministres Europeens, Charges des Affaires Familiares, XXVIIIeme session, mai. 2006), nomeadamente a chamda de atenção sobre a proposta de uma educação não-violenta como um elemento da Parentalidade Positiva.

Em suma, a Parentalidade Positiva e o bom-trato assentam-se em três pilares fundamentais: conhecer; proteger e dialogar com a criança. E integram 10 princípios:

> 1º Os meninos e as meninas têm direito ao cuidado e orientação apropriados; 2º A Parentalidade Positiva se baseia em: Conhecer, Proteger e Dialogar. Conhecer e entender as meninas e os meninos, como se sentem, pensam e reagem aos fatos de acordo com seu desenvolvimento. Oferecer segurança e estabilidade; os meninos e as meninas têm que confiar em seus pais, se sentirem protegidos e orientados. Optar pela resolução dos problemas de forma positiva; sem brigas, castigos físicos, gritos, ameaças e insultos.
> 3º O vínculo afetivo deve ser determinante.
> 4º O afeto deve demonstrar-se abertamente para que os meninos e as meninas sintam-se queridos.
> 5º As normas e limites são importantes: dão-lhes segurança. 6º Os meninos e as meninas devem participar do processo de tomadas de decisões e sentirem-se responsáveis.
> 7º Se eles podem sancionar quando se portam mal, porém não de qualquer forma.
> 8º O abuso, o insulto, a ameaça, os gritos não são eficazes nem adequados aos meninos e meninas.
> 9º. Os conflitos podem ser resolvidos sem violência; a escuta ativa permite entender com clareza o ponto de vista do outro, mesmo que não se concorde. A empatia, colocar-se no lugar do outro, se tocar no que sente. Não ter atitude agressiva, como insultos, chantagens ou ameaças. Negociar saídas para o problema, às vezes cedendo e assumindo compromissos.
> 10º Para que os meninos e as meninas estejam bem, é importante que os pais também se sintam bem. (Fonte:http:/www.savethechildren.es/quieroquetequiero).

Por todos esses fatores destacados acima e muitos outros apresentados na vasta bibliografia, estamos convictos da elevada contribuição da Parentalidade Positiva, ensinada, aprendida e praticada, na prevenção primária dos processos intergeracionais.

OS DIREITOS DA CRIANÇA

Debruçar-me sobre os Direitos da Criança me faz lembrar da máxima “antes tarde do que nunca”. Contudo, certamente muitas pessoas teriam tido melhores condições de viver as suas vidas com mais alegria, saúde e bem-estar se há muito tivéssemos tido a oportunidade que agora se faz.

Sabemos que no universo somos regidos por leis. Ao seguirmos, estamos em

247 Título na língua original: La Parentalité Positive dans l’Europe Contemporaine. Evolution de la Parentalité: Enfants Aujourd’hui, Parents Demain.

paz, senão, o caos pode se instalar. Estamos conscientes que as dificuldades intergeracionais, correspondendo aos diversos sintomas que os meus clientes apresentavam, eram o "caos instalado", refletindo nos comportamentos irreverentes e no sofrimento. A ausência da lei, da ordem, da coerência e do saber como criar, substituída por atitudes incoerentes e doentias, era captada e internalizada pelas crianças, que "(…) aprendem observando e imitando as pessoas que as rodeiam. Os psicólogos chamam-lhe aprendizagem por observação" (GOPNIK, 2016, p. 103).

A Parentalidade estava destorcida, os recursos instintivos, empíricos, embasavam o princípio da tentativa / erro, e as consequências eram inevitáveis. Pessoas psicologicamente doentes, instintivamente buscavam procriar sem a mínima condição de parentalizar. A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, no seu Preâmbulo, recorda que, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Organização das Nações Unidas proclamou que a infância tem direito a uma ajuda e assistência especiais. Percebemos que aí se inicia uma nova era, algo diferente começa a ser esboçado para melhorar a condição de vida das crianças. No que se refere à família, afirma o Preâmbulo

> Convictos *de que a Família,* elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular as crianças, deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade. Reconhece ainda que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, p. 3).

Ao atentarmos para essas proposições, facilmente percebemos o embrião da Parentalidade Positiva, que se define, segundo DALY (2007, p.23), "como ações que têm como objetivo atender aos interesses essenciais da Criança".

No que se refere à criança, pode-se ler ainda, no Preâmbulo da Convenção, que

> a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidades de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento (Convenção, p. 4).

Esta fase da evolução, poderá vir a ser um marco, em virtude da contribuição legada pelos poderes institucionais mundiais, mediante o reconhecimento da necessidade pelos Estados dessa intervenção, dando o suporte necessário para a inclusão da Parentalidade Positiva e dos Direitos da Criança na educação formal, pois,

> Os Estados Partes respeitando as responsabilidades, direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos membros da família alargada ou da comunidade nos termos dos costumes locais, dos representantes legais ou de outras pessoas que tenham a criança legalmente a seu cargo, de assegurar à criança, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades, a orientação e os conselhos adequados

> ao exercício dos direitos que lhe são reconhecidos pela presente convenção (Artigo 5 da Convenção dos Direitos da Criança, p. 7).

A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL

Segundo DELALANDE (2014, p.2),

> uma criança é um ator quando um adulto (cidadão e/ou pesquisador) reconhece a sua capacidade de agir e permite que exerça sua ação sobre o ambiente. É um indivíduo capaz de contribuir com a sua parte no jogo social, capaz de iniciativa e de pensamentos que contribuem na construção de nossa sociedade e que são consideradas pelos adultos assim como as iniciativas adultas. Em suas inteirações com os adultos, ela reage ao que lhe é proposto e/ou imposto (Sirota, 2005); em suas interações com seus pares, ela ajuda na construção das "culturas infantis".

Consideramos que a criança não é só o destinatário da ação do adulto. Este, em si, prepara a criança, passa as orientações, cuida, protege e educa. E o faz levando em consideração a especificidade de cada individuo, o que também vemos nas atitudes dos professores. Observa-se, assim, que as crianças não são seres passivos, vez que suas atitudes geram os estímulos nos adultos. Então, eles "sabem o que querem". Dessa forma, a criança é ator social na medida em que consegue estabelecer relações intersubjetivas. Adultos e crianças são atores com potenciais diferentes na relação direta da qualidade e da potencialidade do tipo de estímulo que recebem.

Segundo MARCHI,

> os pesquisadores que utilizam o conceito o fazem em dois sentidos preponderantes - um associado à "eficácia" e outro à "liberdade"-, que são encontrados em proporção inversa caso se esteja a falar de crianças do "Norte" ou do "Sul" do mundo. No primeiro caso, as crianças são ouvidas e atendidas pelos adultos em suas necessidades e seus desejos, tendo posição social e poder elevados. Inversamente, nos países do Sul, as crianças têm muita liberdade ("autonomia física"), mas sua agência tem pouca eficácia, e delas se espera que sejam uteis ao seu grupo social, que, por sua vez, lhes atribui responsabilidades, mas não direitos (MARCHI, 2017, p. 622. apud. LANCY, 2012).

Essas observações nos fazem acreditar que o reconhecimento dos Direitos da Criança foi a base para o seu reconhecimento como ator social. Sua ação reivindicava, direta e indiretamente, os cuidados que viriam a estimular os atores do "Norte" a cada vez mais se aperfeiçoarem, e os do Sul a evoluírem e passarem a uma nova e atualizada forma de atuação. São considerados atores sociais, também, as crianças de rua, os delinquentes e os usuários de drogas. Vários estudos sociológicos têm definido as condições pelas quais eles se estruturam para assumir essa posição na vida.

Como alude MARCHI,

> O traço a ser destacado nas biografias das crianças “de rua” é o fato de que o princípio geral das sociedades modernas – a administração da própria vida pelos indivíduos; a conversão da normal em “biografia reflexiva” ou a “biografia faça-o você mesmo”- assume, junto das crianças “de rua”, um caráter paroxístico porque a sua individualização é marginal ao processo de individualização das outras crianças, aquelas submetidas ás normas das instâncias socializadoras. Nesse sentido, as crianças de rua são as que levam o principio da individualização aos seus limites – por não terem a supervisão adulta – e, dessa forma, antecipam e anunciam uma “crise da educação” que hoje vemos traduzida na chamada “crise social da infância” (MARCHI, 2017, p. 621-622).

Acreditamos, por isso, que se faz necessário um despertar de consciência para uma reestruturação nos processos de criação, educação e socialização, com os estímulos positivos advindos da Parentalidade Positiva, inspirada na Convenção dos Direitos da Criança, que permitam estimular o potencial e a autoestima das crianças, para se tornarem atores sociais na busca de melhores formas de viverem suas vidas.

METODOLOGIA

Do ponto de vista do método, recorremos, numa abordagem qualitativa exploratória inicial, a uma recolha de dados realizada mediante a realização de “Focus-Grupos” com pais, educadores, auxiliares de ensino e crianças no contexto de jardim de infância[248]. Foi nossa intenção captar percepções acerca da satisfação e da dificuldade em ser pai/mãe na atualidade, ser professora e auxiliar de educação, na perspectiva de todos os que diariamente interagem no processo de cuidar e educar crianças pequenas (de 6 anos) e também a perceção das crianças acerca de ser filho/a.

Essa pesquisa preliminar realizou-se a pedido, numa instituição de ensino frequentada pela classe média, em Salvador, Estado da Bahia, Brasil[249]. Os focus-grupos, diferenciados por categorias, tiveram em torno de 50 minutos, com exceção do grupo das crianças, que teve a duração de 25 minutos, e contamos com a presença da professora da classe e a auxiliar correspondente. Por razões éticas, fora informado aos participantes que seria garantido o anonimato da escola e dos intervenientes. Destacamos, ainda, o caráter voluntário da participação, havendo o consentimento de todos os entrevistados com os termos e procedimentos que a escola considerou adequados. Por sua vez, o pesquisador se comprometeu a fazer a devolução dos resultados na escola, assim como uma palestra seguida de debate a realizar em data oportuna, previamente agendada.

248 Contamos com um “grupo de pais”, composto por quatro mães e um pai. As idades variavam entre 35, 39, 42 e 45. Todos tinham curso superior. Todos eram Biparentais; o número de filhos variava entre 2, 4 e 7 filhos. O segundo grupo foi o grupo dos professores, composto por três professores, todos do sexo feminino. As idades eram de 30, 35 e 39anos, todas com curso superior, (Pedagogia), com tempo de atividade; 3 anos, 12 anos e 22 anos. Todas casadas. Não foi investigada a maternidade. O grupo seguinte foi o das auxiliares de ensino. Todas do sexo feminino, com idades de 27, 36 e 44 anos. Tempo de atividade entre 2 meses, 3 anos e meio e 17 anos. Escolaridade: ensino médio completo, ensino médio completo e segundo grau completo. O estado civil e maternidade não foram investigados. E, por fim, o grupo das crianças; foram sete participantes, 4 meninas e 3 meninos. A idade média era de 6 anos, e o curso era o primeiro ano do ensino fundamental. Questões acerca de estrutura familiar não foram investigadas. Duas dessas crianças apresentavam dificuldade especial ligada à síndrome de (Dow).

249 Não âmbito do doutoramento iremos alargar o espectro social da pesquisa.

RESULTADOS PRELIMINARES

Nesta comunicação, daremos ênfase a alguns resultados do focus-grupo realizado com os pais: um total de 5 pessoas (quatro mães e um pai).

O guião da entrevista continha 11 questões, mas, por limitação de espaço, somente trouxemos para aqui 5 delas e as respostas associadas. Selecionamos as questões que mais se prendem ao tema desta comunicação.

1. P. Como Aprenderam a ser Pai/Mãe? Observando, criando irmãos, Ajudando?

1.R.“Eu me espelhei em **meu Pai e Minha Mãe**”. “Minha Referência são **meus Pais**”. “A **Literatura** me ajudou”. “Eu acho que a **experiência** vai ajudando”. “A **educação vai acontecendo a cada dia**”.

> Se estas mães e pai salientam a importancia da transmissão geracional na aprendizagem parental esta não esgota as necessidades sentidas no exercício parental. Assim, não deixam de estar disponíveis para aprender com a sua própria experiencia e de aceitar que a relação com os fillhos se faz/aprende no quotidiano, bem como em outras fontes (literatura).. **Educação vai acontecendo a cada dia**.

2. P.O que vocês sentem e pensam acerca de ser Pai/Mãe hoje?

2. R.“Além do **prazer**, do **amor** que agente sente o que acho, é a maior recompensa de ser pai e mãe é experimentar esse amor”. “Eu tenho vários medos, mas, quando eu paro para pensar; fico com Deus”. “Eu penso sempre em cuidar de meu filho (a), para **dar a melhor forma de viver e preparar para o mundo**. “ “**A gente cuida deles como os melhores amigos, para proteger das influencias negativas**. “ “**A gente dá a base**, para quando eles crescerem perguntar se está certo ou errado. “ “Eles vão ter agente para o resto da vida orientando no que for necessário. “ “**Se não ficarmos perto, eles irão para as influencias negativas com certeza**”. “Se não **orientar** eles, aí vêm todos os problemas para a família”. “Como a violência, as influencias negativas, as drogas, estão aí, **temos de falar a verdade para nossos filhos**”. “Penso que eles vão aprendendo com a vida e temos de **criar para o mundo para ser independente, com sua autonomia**. “ “**Penso em ser uma referencia**, “acho que é um pensamento de Aristóteles, - Aprender por imitação”, aí a minha preocupação é **está sempre dando uma boa referencia**”. “**As vezes erramos**, aí eu penso, meu Deus e agora, ai falo; aquela briga com seu pai, o que eu falei não foi adequado, **vamos concertar**. “ –“ Eu penso que agente tem que **mostrar o que é certo e o que é errado**”. “O que eu penso é que queremos sempre **dar o melhor, mas às vezes eu também deixo ele passar por algumas dificuldades**”. “Eu penso que ele tem que saber que nem tudo são flores, e que nós temos também momentos difíceis”.

Hoje, para estas mães e pai os filhos são uma fonte inesgotável de amor, esta é a maior recompensa, o afeto. Mas os filhos são também uma fonte inesgotável de preocupação: saber como agir correctamente como pais, ser uma referencia, transmitir uma orientação moral (distinguir o certo e o errado) falar verdade mas proteger com segurança face a inúmeras ameaças externas que os poem em perigo e à família, mas sem limitar a experiencia da autonomia e da independencia necessárias para o futuro e não evitar a frustração, pois na vida… **A gente dá a base…** mas… **nem tudo são flores**

3.P. O que vocês acham desta pesquisa?

3. P.“Eu penso que essa pesquisa vai dar **um embasamento de como criar melhor**; “.- “Eu acho que será uma fonte para os pais dizer assim, poxa **eu queria saber como era ser pai**;” – “Eu acho que deveria ser como um curso para **se saber se é isso mesmo que se quer**;” –“ Penso que vai **estimular os pais e todos os envolvidos a refletir melhor**. “ – “Penso que possa **abrir a mente dos pais em relação a formação dos filhos; “**

4.P. Vocês acham que esta pesquisa irá encerrar um benefício?

4. R.“Acho que sim, **vai ser bom para todo mundo**... com certeza; “. – “Penso que se todo mundo tiver acesso, vai ter um resultado muito bom; “. – “**Agente precisa mesmo**; “. – “E quando terminar você volta aqui para mostrar os resultados? “

4.5. Estas mães e pai estão disponíveis para serem melhores pais e estão disponíveis a ser informados por outros (peritos) acerca da parentalidade. Esta disponibilidade diz-nos que sentem uma margem de incerteza no exercício parental que aceitam ser colmatada com formação adequada… **A gente precisa mesmo.**

5. Como vocês percebem o efeito desta pesquisa nos currículos dos professores e dos alunos?

5.R.“ Eu percebo que **se todo mundo estiver envolvido cria uma unidade**, a gente pensa na coisa homogênea; “. - “penso que **se todos estiverem envolvidos no contexto será muito bom**; “. “Percebo que se todos estiverem envolvidos só tem que melhorar; “. – “Percebo que **se a família está consciente, se os professores estão inseridos e também os auxiliares, todos aprendem e se beneficiam**; “. “Porque eles vão nos ensinar e a gente vai saber lidar de forma coerente para a formação daquele ser. “**Então eu acho que é de suma importância o envolvimento de todos no processo; “.**

Estas mães e pai estão conscientes que partilham a educação dos seus filhos com as professoras e auxiliares…com a escola. Para que a educação dos seus filhos seja coerente, precisa envolver em sintonia os adultos da escola. Esta disponibilidade diz-nos que sabem que a formação dos pequenos seres sofre um

processo de influencia que deve ser acautelado na sua harmonia …. **Então eu acho que é de suma importância o envolvimento de todos no processo; “.**

Em suma, algumas questões gerais se salientam na análise efetuada: o elevado significado que têm nos pais as preocupações sobre o desenvolvimento e segurança dos filhos em contexto familiar, mas também o amor. Como se refere CUNHA (2006), os filhos tornaram-se “ uma fonte de alegria e de afeto na vida dos pais Destaca-se, também, o padrão de aprendizagem intergeracional, com a referência reiterada dos modelos, os pais”. Como afirma GOPNIK (2016 p. 31), “as nossas capacidades humanas, mais distintas e importantes – as nossas capacidades de aprendizagem, invenção e inovação; de tradição cultural e moral –, estão enraizados em relações entre pais e filhos”. Mas também se observa a disponibilidade para refletir e aceitar formação adequada. É nesse contexto que o aprendizado da Parentalidade Positiva, com o reconhecimento do direito das crianças, certamente fará uma grande diferença na estruturação da personalidade da próxima geração. Têm grande significado também para o desenvolvimento do objetivo deste trabalho as respostas que salientam a desejada sintonia educativa entre pais e outros adultos com funções educativas, a qual nos leva a acreditar que existe uma grande carência nos currículos escolares e na própria formação educacional, além de uma cultura que qualifique o aprender a ser pai, mãe e cuidador.

Por fim, acreditamos nas consequências resultantes de uma criação saudável, refletida nos filhos, possibilitando uma evolução desejada na qualidade das atitudes desses filhos quando futuros pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento dos Direitos da Criança, a evolução da Parentalidade, o advento da Parentalidade Positiva, com seus princípios e práticas, e a Criança como Ator Social, informam os objetivos deste projeto de pesquisa. Os dados apresentados são parte de um projeto maior a ser desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Porto. Visa produzir contributos para propor a inclusão do tema da Parentalidade Positiva e dos Direitos da Criança na Escola, completando o currículo das crianças e o currículo da formação dos professores, dado o seu potencial para a concretização dos Direitos da Criança e para a prevenção primária de transtornos intergeracionais. Este poderá ser um grande contributo para a educação, tanto no presente quanto no futuro

REFERENCIAL TEÓRICO

BENEDEK, Therese. **Parenthood as a developmental phase**: A contribution to the libido theory. Journal of the American Psychoanalytic Association, 1959, 7.3: 389-417.

CUNHA, Vanessa. **As funções dos filhos na família**, 2016, Capítulo IX, ICS, Lisboa.

DALY, Mary, et al. **La Parentalité Positive dans l'Europe Contemporaine**. Evolution de la Parentalite: Enfants Aujourd'hui, Parents Demain. Conférence des Ministres Europeens Charges des Affaires Familiales XXVIIIeme session, Mai 2006.

DOMINGOS, Ana Maria, et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Fundação Calouste Gulbenkian. 1986, Serviço de Educação, Lisboa.

FRANÇA, Janaína. **Tornar-se mãe em período perinatal: processos psíquicos de construção da maternidade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2013.

Gobierno de España. **Ministério de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad**. brasileira. 2018, ac. 5.5, disponível em: <http:/ www.savethechildren.es/quieroquetequiero>.

GOPNIK, A. 2016, **O Jardineiro e o Carpinteiro, círculos de Leitores**, Lisboa. Temas e Debates.

MARCHI, Rita de C. **A criança como ator social-críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos**. Práxis Educativa (Brasil), 2017, 12.2: 617-637.

MARTIN, Claude. 2012 "Généalogie et contours d'une politique public émergente" in: HAMEL, Marie-Pierre, LEMOINE, Sylvain (coord.). 2012, **Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective inteinternationale**. pp. 25-56 Centre d'analise stratégique www.strategie.gouv.fr

PECNIK, N., 2007 « **Pour une vision de lá parentalité dans l'intérêt supérieur de l'enfant** », La parentalité Positive dans l'Europe contemporaine. Evolution de lá Parentalite: enfants Aujourd'hui, parents demain. Conférence des Ministres Europeens Charges des Affaires Familiales XXVIIIeme session, mai. 2006, pp. 13-32.

POTHET, J. 2015, **Le soutien à la parentalité: élaboration institutionnelle, éclectisme de ses mises en oeuvre professionnelles, réception par ses publics**. Sociologie. Université Grenoble Alpes, Français.

SULLEROT, E. **Que Pais Que Filhos**, 1992, Lisboa, Relógio d'água.

UNICEF, et al. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 1989, 20.

WINNICOTT, D.W. **A Família e o Desenvolvimento do Indivíduo**. Trad. Jane Corrêa. Belo Horizonte, Inter livros Editora, 1980.

WINTERHOFF, Michael. **Por que os nossos Filhos se Tornam Tiranos?** 2011 – Lua de Papel, Barcelona.

ALGUÉM PARA CHAMAR DE SEU: SENTIMENTOS INFANTIS EM CONTEXTOS FAMILIARES

Simone Cristina Teixeira dos Santos Martins
CMEI Domiciano de Faria
simonecristmartis2013@yahoo.com.br

Mayara Marce Guimarães
CEI Juliana Pires

As reflexões que norteiam a discussão deste texto partem daquilo que as crianças pensam sobre a família. A escuta individual e coletiva das crianças sobre o tema permitiu apreender categorias centrais que marcaram o modo como as crianças concebem a família e as relações que dela se estabelecem. Portanto, as vozes das crianças retrataram as questões de *vínculo, pertença, identidade e ludicidade*. Das categorias elencadas, o presente capítulo ressaltará reflexões acerca de pais ausentes e a importância do brincar no contexto familiar.

Sendo assim, pesquisar os que as crianças pensam sobre a família possibilita refletir categorias que se articulam na construção da subjetividade da criança. Estas categorias marcam processos que estabelecem relações intergeracionais entre as crianças e as questões vivenciadas por ela no seu vinculo famíliar.

Essa pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “o que as crianças pensam sobre o mundo” do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI) o estudo de campo foi realizado em um escola Municipal de Goiânia na região Noroeste, turma de quatro anos. Nela trabalhamos com as crianças por meio de desenhos e rodas de conversa.

Para Moura & Lima (2014, p. 99) afirma que,

> a roda de conversa é, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões [...]dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.



Pesquisadoras, professora e crianças

Nesse sentido, a partir das rodas de conversa suscitou questões referentes ao comportamento, as falas, as ausências físicas dos pais no processo de criação, os diferentes arranjos familiares, as vivências das crianças e a relação do brincar no contexto familiar. Nesse entendimento, surgem diversas interpretações sobre a concepção de família deixa claro que o olhar das crianças vai além do que está arraigado na sociedade. As crianças da pesquisa convivem com uma diversidade dos arranjos familiares e aceitam organizações sem estranheza.

Segundo Sarti (2008) tratar da família no século XXI é tratar também das mudanças e padrões sociais/culturais que implicam necessidades humanas às diferentes respostas sociais e culturais em contextos históricos específicos. O diálogo abaixo, retrata esses novos desenhos:

> **Entrevistadora:** Quem mora na sua casa?
> **Criança:** Eu e minha mãe. Eu tenho duas casas.
> **Entrevistadora:** Me conta sobre esse processo de ter duas casas.
> **Criança:** minha mãe mora numa casa, meu pai mora separado da minha mãe. Eu moro nas duas casas. Um dia eu vou pra casa do meu pai e outro dia vou pra casa da minha mãe. (Laís – Nome fictício)

Para Sarti (2008) a família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro por meio do qual se começa a ver e significar o mundo. Isto implica dizer que as formas de significação do mundo pela criança implicam uma releitura também do mundo que os adultos a apresentam e constroem significados. A fala da criança acima reafirma a ideia de que, no mundo das crianças, os desenhos de família ultrapassam o imaginário e o modelo de desenho cunhado em gerações anteriores. É na família que estão presentes os processos de interação, vivência de valores sociais, culturais, vivências nas relações interpessoais e o afeto. Nesse sentido, na família as crianças encontram laços de sobrevivência objetiva e subjetiva que auxiliam sua constituição enquanto ser social, mesmo não sendo constituída como a idealizada pela sociedade.

No imaginário infantil a família continua sendo objeto de idealização, essa

constituição se faz presente no sentido pertença, de presença, de convivência, na constituição familiar que inclui a presença dos avós, como podemos observar no relato abaixo,

> **Entrevistadora:** Quem mora na sua casa?
> **Criança:** minha mãe, meu pai, meu irmão e minhas duas avós.
> **Entrevistadora:** O que é família para você?
> **Criança:** Sei não
> **Entrevistadora:** O que você acha que é família?
> **Criança:** Eu acho que é os pais.
> **Entrevistadora:** Sua vó é da família ou não?
> **Criança:** Sim
> **Entrevistadora:** E seus avôs? Cadê eles?
> **Criança:** O meu avô morreu.
> **Entrevistadora:** Os dois?
> **Criança:** Eu só tinha um. (Lucas – nome ficticio)

Sarti (2008) ressalta sobre as mudanças e os padrões difusos de relacionamentos, salientando que vivemos em uma era em que a família sofre abalos internos e externos, no qual configuram diferentes contextos sociais e culturais, demarcados em um tempo histórico.

Elencamos que o empoderamento feminino, a tecnologia, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a possibilidade de escolha e planejamento para ter filhos através da utilização de métodos contraceptivos, veio alterar a realidade da constituição familiar e nas entrevistas realizadas com as crianças observa-se que a estrutura familiar, apesar de sofrer alterações estruturais, continuam ligadas ao sentido de pertença, convivência e vínculo emocional.

Sarti (2008) expõe ainda que a família continua sendo objeto de profundas idealizações, porém, essas idealizações começam as ser reformuladas a tal ponto de atualmente não haver um modelo adequado ou inadequado referente a família. O que remete a entender que as famílias precisam ser aceitas em suas diferenças e unidades.

O relato abaixo exemplifica esses outros vínculos familiares que ajudam na construção da subjetividade da criança:

> **Entrevistadora:** Quem faz parte da sua família?
> **Criança:** Minha mãe, meu tio, eu, minha vó, minha outra vó e meu pai. (João – nome fictício)

A noção de família na visão da criança, se dá a partir da vivência ou na própria constituição, no qual se define a história de vida a partir de exemplos de convivência reproduzidos e ressignificados a sua maneira. A criança precisa entender como ela se constrói, constrói uma noção de si para depois articular essa ideia a estrutura de família:

> quando ouvimos as primeiras falas, não aprendemos apenas a nos comunicar, captamos acima de tudo, uma ordem simbólica, ou seja,

> uma ordenação do mundo pelo significado que lhe é atribuído segundo as regras da sociedade em que vivemos. O componente simbólico, apreendido na linguagem, não é apenas parte integrante da vida humana, é seu elemento constitutivo. (SARTI, 2008, p. 37).

As construções simbólicas exprimem relevância na área familiar a partir da articulação entre o mundo exterior e subjetivo. O discurso social sobre a família permite uma relação dialética entre o que a criança assimila 'ser família' e o que se devolve para o mundo, utilizando para isso suas experiências subjetivas. Portanto, a criança ao saber sua história entende sua origem e estabelece por meio dos vínculos o seu sentido de pertença. Isto pode ser percebido na entrevista abaixo:

> **Entrevistadora:** Quem você desenhou?
> **Criança:** Minha mãe, meu pai, meu irmão, minha irmã e minha vó
> **Entrevistadora:** Sua vó mora na sua casa?
> **Criança:** Minha vó morreu
> **Entrevistadora:** E já tem tempo que ela morreu?
> **Criança:** Tem. Só tem uma agora. (Breno – nome fictício)

Compreender a família em seu processo de histórico é apreendê-la nas rupturas e continuidades que marcam as relações dialéticas sociais/culturais ao longo do tempo. A história da família não é o acúmulo deste objeto na história, mas, acima de tudo, do movimento histórico que ela vem ocupando. Neste sentido, é necessário redimensionar a compreensão do que foi, do que é, e do que está transformando a família, entendê-la ao longo da história humana, visto que ela é a formadora da nossa primeira identidade social.

É importante ressaltar que o processo histórico da família é contínuo, houve ao longo dos séculos a evolução dos poderes familiares, ou seja, era instituído na sociedade primitiva a base social do sistema de poder matriarcal (a mulher era autoridade), com o passar do tempo e a transformação da sociedade nos tornamos patriarcal, o poder familiar voltou-se ao homem.

As grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas como: a redução no número de membros das famílias; uma maior mobilidade migratória; a diminuição do espaço de autonomia das crianças (principalmente com a violência); o tempo menor de convivência entre os membros devido ao trabalho; o aumento da participação feminina na força de trabalho; o declínio da união formal e a tendência das famílias serem menos estáveis, os padrões de dependência entre gerações sofreram modificações, as unidades familiares apresentam-se mais individualizadas e nucleares; a diversidade étnica, religiosa e étnica mais presentes nas famílias; as mulheres tornando-se chefes de famílias; a acentuada mudança na dinâmica dos papéis parentais e nas relações de gênero (RIZZINI, 2009) afetam as famílias, provocando alterações na estrutura e na dinâmica de suas relações, contribuindo para uma nova concepção contemporânea de família. Atualmente com as transformações sociais o poder da família não está centralizada somente no homem e como dito anteriormente surgiram vários outros modelos familiares: as famílias monoparentais, tendo com responsável um dos

dois pai ou mãe, as famílias de homossexuais, as famílias extensas que são compostas pelos pai ou mãe, avós e tios onde todos moram juntos, as famílias adotivas, as famílias reconstituídas que são onde os pais se casam novamente e constitui outras famílias.

Outro aspecto destacado nas rodas de conversas com as crianças é o sentimento de ausência, esse sentimento de "falta" foi percebido por meio da negação, do silêncio e da linguagem corporal. Assim como para o adulto, a criança também demonstra facilidade em expor o que vivência e emocionalmente não lhe causa descontentamento. Já quando o sentimento é contrário, percebe-se que refletir e compartilhar sobre a ausência de um ente querido gera desconforto e retraimento, conforme consta no diálogo a seguir:

> **Entrevistadora:** Você mora com quem?
> **Criança:** Meu pai e minha avó. (e expressa com impaciência) Minha mãe morreu né.
> **Entrevistadora:** Você quer falar sobre isso?
> **Criança:** Não. (Bárbara – nome fictício)

E no relato de outra criança observamos que a criança entende o papel do padrasto na sua vida, mas não esquece da presença do pai, nesse caso ausente, mas presente.

> **Entrevistadora:** Quem mora na sua casa?
> **Criança:** Eu, meu irmão, minha mãe e o Bruno (padrasto - nome fictício)
> **Entrevistadora:** E seu pai?
> **Criança:** Meu pai mora em São Paulo
> **Entrevistadora:** Quem é a sua família?
> **Criança:** Minha família é só isso.
> **Entrevistadora:** Você quer contar mais alguma coisa?
> **Criança:** Não (Vivian – nome fictício)

Ao sentirem falta dos pais as crianças se adaptam a outra figura que possa realizar esse papel; o padrasto, os avós que assumem as funções representativas de autoridade, mas esses não são substituídos no olhar da criança.

Compreendendo que a concepção de família abarca as dimensões histórica/sociais de uma determinada época em nossa sociedade, entende-se também que cada família terá uma versão de sua história a partir da qual dá significado à experiência vivida de seus entes.

Para suprir o sentimento de ausência, as crianças se apoiam no uso da tecnologia como uma aliada e no caso da pesquisa, o celular. Esses meios constitui-se como artefatos culturais que integram, aproximam e facilitam a comunicação entre os integrantes da família. Isso pode ser percebido no diálogo a seguir:

> **Criança:** Meu pai mora em São Paulo
> **Entrevistadora:** E você vê seu pai de vez em quando
> **Criança:** Sim
> **Entrevistadora:** Você já foi pra São Paulo ou ele vem aqui?
> **Criança:** Eu não fui em São Paulo e nem ele vem aqui

Entrevistadora: Vocês conversam como?
Criança: Ué, pelo celular!

Para Sarti (2008), a família se constrói e reconstrói a noção de si, a partir da cultura vivida em tempos e espaços sociais que ordenam as relações de parentesco.

Ao vivermos em uma sociedade somos inseridos na sua cultura, isso não exclui aquilo que constitui a nossa individualidade. A escuta das crianças nessa pesquisa permitiu apreender o que as crianças pensam sobre a família e como esta instituição se torna tão forte para referência do seu eu.

A condição de sujeito em condições peculiares empreende outra condição que se afirmar na proteção, na provisão e no cuidado. Estas e outras dimensões são fundamentais para a construção do sentimento de pertença. Portanto, a família é vista pela criança como inerente à sua figura pessoal. Logo, a família faz parte do seu ser, faz parte da criança. Isso permite compreender que aquilo que a criança define como família é referendado a partir dos integrantes que ela nomeia como "seus" e fazem parte de sua convivência diária. É nesse movimento do encontro entre o "eu e o outro" que a criança vai construindo sua história, onde se ouve sobre si e afirma suas experiências.

No caso dos pais ausentes, a fala das crianças reproduz a dos adultos e demonstram as dificuldades na comunicação com as crianças sobre separação, morte e violência entre os pais. Se por um lado esses temas são tratados pelos pais como "tabus", por outro são fundamentais para a construção da sua personalidade da criança.

Corsaro (1997) afirma que a criança se apropria das vivências do mundo adulto para depois produzir sua cultura, o que acarreta na articulação entre o mundo adulto e sua subjetividade, possibilitando a construção de seus conceitos através da assimilação e ressignificação por meio das relações com os adultos e seus pares.

As crianças dessa pesquisa demonstram valorização na comunicação, na convivência, independente da forma, por meio do uso da tecnologia, por vivências diárias ou contatos nos finais de semana. O que importa para elas é o tempo otimizado e isso é confirmado por meio da fala das crianças:

Entrevistadora: O que você gosta de fazer com sua mãe? E com seu pai?
Criança: Eu gosto de jogar bola com meu pai
Entrevistadora: Ele joga muita bola com você?
Criança: Balança a cabeça dizendo que sim
Entrevistadora: E com a sua mãe?
Criança: Eu brinco de cavalinho quando ela me leva pra tomar banho. (Pedro – nome fictício)

A brincadeira é fundamental para a constituição da infância e do ser criança. É por meio dela que as crianças satisfazem grande parte de seus interesses e necessidades. Na brincadeira a criança reflete, ordena, desorganiza e organiza, destrói e constrói e adquiri autonomia no mundo em que vive, significa e ressignifica fatos do seu contexto social.

A infância e a ludicidade constituem-se mutuamente e contribuem para a afirmação da própria cultura infantil.[250] Os estudos de Corsário (2011) e Sarmento (2004) afirmam que as crianças produzem cultura infantil por meio da por meio da brincadeira e da interação, dessa forma são capazes de construir significados sobre as coisas e referentes ao mundo que as cerca.

O desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural. É, também, um processo de construção social refletido a partir do contextos sociais históricos, políticos, econômicos e concretos que ela vivencia.

Esses aspectos foram percebidos pelas pesquisadoras durante as rodas de conversas com as crianças:

> **Entrevistador:** O que a sua família faz que te deixa alegre?
> **Criança:** Brinca
> **Entrevistador:** Brinca de que?
> **Criança:** Pique-esconde
> **Entrevistador:** Quem brinca com vc?
> **Criança:** Eu, meu pai e minha mãe (Nathalia – nome fictício)

Da mesma forma, outra criança assim se manifestou:

> **Entrevistadora:** O que vocês gostam de fazer que ficam alegres? (pergunta relacionada ao contexto familiar)
> **Criança:** Brincar de carrinho de controle remoto
> **Entrevistador:** Quem brinca com você?
> **Criança:** Meu irmão e minha irmã

De acordo com Corsino (2012),

> A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla (CORSINO, 2012, p. 76-77).

A cultura ainda é um instrumento de poder (na exploração econômica e material, dominação e imposição de valor) e de distinção entre as classes sociais. E é nesse embate que a cultura e a educação se localizam. Tomando tais afirmações, apreende-se que a cultura, dentro de sua historicidade, apresenta uma complexa teia de significados que dependem do enfoque e de onde ela se encontra. Assim, a cultura perpassa o tempo histórico e exibe suas significações e ressignificações num constante movimento dialético, sem descartar o que já foi posto, ou seja, aquilo que já foi idealizado como cultura.

Deve-se considerar que realidade infantil não é uma somatória de ideias e práticas socioculturais; ao contrário, ela é uma nova dimensão da realidade construída pelos indivíduos. Trata-se de práticas e princípios da vida mediados

250 Termo usado pela Sociologia da Infância. Segundo Sarmento (2003) no entendimento da cultura infantil devemos adotar uma interpretação de sua autonomia relativo ao adulto, ou seja, entender as crianças como co-construtoras da infância e da sociedade.

pela cultura, sendo que as crianças os interpretam através das interações que estabelecem e das formas linguísticas, artísticas, místicas, religiosas e científica. O conceito de cultura está intimamente vinculado às expressões da autenticidade, da inteireza e da liberdade. Uma expressão coletiva advinda de heranças do passado, modos do presente e pretensões de um futuro desejado, derivado das relações intrínsecas dos seres humanos com seu meio. É na interação entre o sujeito e a sociedade que se elabora a cultura.

Cultura aqui como salienta Sarmento (2003) deve ser entendida como uma porta de entrada para a compreensão da alteridade infantil. As crianças podem brincar sozinhas ou em grupos de amigos ou familiares. O que importa é que desta forma elas experimentam vivências e descobrem o significado da vida. Nessas experiências adquiridas por meio do brincar percebe-se a vivência de valores (justiça, solidariedade, respeito, companheirismo) e o desenvolvimento emocional (tristezas, alegrias, amizades, tensões, frustrações). Dentro desse campo habitado e vivificado pelas crianças é produzido um conjunto de conhecimentos, práticas e sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e dentro dele, informadores de um hábitos infantis distinto dos modos adultos de significação e ação, quando não mesmo por eles tidos como inconsequentes e, como tal, sem valor que lhe outorgue qualquer reconhecimento. Nesta cultura que as crianças "aprendem a fazer" (MOREIRA, 2000, p.265) por meio da apropriação à sua maneira e de uma forma não-formal e compartilhada da cultura adulta, que avocam e transpõem reinterpretada (CORSARO, 2003)

Na fala abaixo pode-se perceber que alguns pais não proporcionam momentos de interações que envolvem a brincadeira. As crianças até gostariam de ter essas vivências e que, a não ocorrência dessa atividade, gera uma frustração. Muitos pais não sabem que o brincar acarreta benefícios para a vida da criança, tais como: sentimentos, invenções, imaginação e desenvolvimento da sensibilidade.

Brincar faz parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer. Mesmo nas condições mais adversas, sobretudo nas ocupações mais degradantes de trabalho árduo, na jornada lhes matam o espaço e o tempo para o fazer, as crianças resistem ludicamente, mostrando que o jogo constitui a centralidade da sua vida e que, consequentemente, "estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida quotidiana" (SILVA, 2003, p. 339), como podemos constatar na seguinte fala da criança,

Entrevistador: O que você gostaria de fazer com sua família?
Criança: Brincar com eles
Entrevistador: A mamãe brinca com você?
Criança: Não
Entrevistador: E você gostaria de brincar com ela
Criança: de pique esconde (Breno – nome fictício)

Muito ainda precisa ser desmistificado aos pais sobre a importância do brincar "junto" com a criança. Para Vigotsky (1984), a imaginação é uma necessidade da infância, o imaginário é um dos principais fatores essenciais para interação e integração da criança com o mundo real, ou seja, o ato de brincar/imaginar como atividade, está constantemente gerando novas situações, possibilitando a criança avanços nos processos de desenvolvimento, tanto intelectuais, quanto sociais. As crianças são atores sociais, capazes de realizar interações e de dar sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades. Além disso, são portadores de novidade "[...] que é inerente a sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo" (SARMENTO, 2004, p. 10). Quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos e brincadeiras ela está fazendo uma combinação do real com sua ação imaginária, isto porque a criança tem a necessidade de reprodução/assimilação/transformação do cotidiano. Ela inventa/cria/descobre e redescobre as coisas, tendo. "o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno". (PEREIRA, 2000, p. 1)

Para Brougére (2001) se entendermos a cultura lúdica enquanto construção do indivíduo dentro de um determinado meio percebemos que influências como a cidade desse individuo, suas experiências anteriores, a idade e principalmente o sexo influirão nessa construção. A criança usa elementos da cultura, porém dá a eles significações individualizadas de acordo com suas experiências anteriores.

Por meio da pesquisa foi possível perceber o quão relevante é a participação dos integrantes da família nas atividades que envolvem o imaginário e o brincar. As crianças ficaram entusiasmadas ao contar suas vivências significativas para as entrevistadoras, demonstrando sentimento de satisfação nas brincadeiras compartilhadas:

> **Entrevistador:** O que você gosta de fazer com sua família?
> **Criança:** Eu gosto de brincar
> **Entrevistador:** Brincar de que?
> **Criança:** De cavalinho
> **Entrevistadora:** O que você tem vontade de fazer com sua família que ainda não fez?
> **Criança:** Brincar de esconde-esconde, de pega-pega.
> (Joice – nome fictício)

Corsaro (2011) explica que tanto as experiências individuais quanto as coletivas fazem com que as crianças transponham, mediante a brincadeira, seus medos, preocupações, frustações e suas alegrias e interesses. É importante salientar que as experiências vividas estão intimamente ligadas aos fatores econômico e material das crianças, pois são estes que determinam a forma de interação das crianças nas brincadeiras e na vida social como um todo.

O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprio. As falas das crianças permitem compreender que o brincar possibilita um espaço para resolução de problemas que as rodeiam, o ato de brincar é mais que sim-

ples satisfação de desejos.

Vigostsky (1984), atribui um papel importantíssimo ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Brincar é sinônimo de aprender e desenvolver, pois geram um espaço para pensar, levando a criança a avançar no seu raciocínio, desenvolver seus pensamentos, estabelecer contatos sociais, compreender o meio em que vive e satisfazer seus desejos.

Enfim, entender a família pelo olhar da criança é poder escutar as vozes silenciadas e poder identificar os diferentes caminhos do olhar dos adultos.

REFERÊNCIAS

SARTI, Cynthia. Famílias Enredadas. In: Acosta, Ana Rojas, Vitale, Maria Amália Faller. (Orgs). **Família, Rede, Laços e Políticas públicas**. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais, PUC. SP, Cortez, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, Wilian Alberto. **The sociology of childhood**. London: Pine Forge, 1997.

CORSARO, Willian Alberto. **Le Culture dei Bambini**. Bologna: Il Mulino. 2011.

DANIC, Isabelle. **La Production des Cultures Enfantines**. Ou la Culture Enfantine comme Realité Dynamique et Plurielle. Interações, 10: 6-13. 2008.

GIRALDI, Josemary & WAIDEMAN, Marlene Castro. Família ou Famílias – **Construção Histórica e Social do conceito de Família**. III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá: PR, 2007.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338/11399> Acesso em: 24 mar.2018.

RIZZINI, Irene.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças.** A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO. Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, n. 21, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Cortez. 1984.

APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM CÂNCER EM CLASSE HOSPITALAR: A GARANTIA DO DIREITO[251]

Milene Bartolomei Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – FAED
milenebatsilva@gmail.com

Ana Paula Gaspar Melim
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Ordália Alves Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – FAED

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre o desempenho educacional de crianças com câncer de 6 a 12 anos de idade, matriculadas no ensino fundamental. Objetivou-se investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de acompanhamento dessas crianças nos ambientes hospitalares. Sustentando-se na perspectiva sócio histórica, realizou-se um estudo de caso sobre a doença na infância, momento relevante da vida. Recorreu-se a referenciais teóricos que embasam a temática, dentre eles Fonseca (2003), Ceccin (1999) e Vigostski (1997). A metodologia foi desenvolvida através de observações em classes hospitalares, entrevistas semiestruturadas com crianças para desvelar significados das práticas escolares no âmbito hospitalar e promover reflexões acerca do acompanhamento pedagógico, como elemento propulsor da escolarização, aprendizagens e socialização. Os relatos, observações e análise dos dados permitem afirmar e ressaltar as crianças como sujeitos de direitos, bem como que nos espaços das instituições hospitalares realizam aprendizagem importantes à continuidade de seus estudos. Assim, portanto, é preciso garantir voz à criança, respeitar seu pensar, seu querer, suas dores e a importante capacidade que ela tem em transformar e revelar seus caminhos na saúde e de seu processo educativo num momento tão peculiar de sua vida, de forma a favorecer os processos de ensino-aprendizagem, pressupondo suas necessidades, desejos e as inquietações próprias da infância nesse momento da vida.

INTRODUÇÃO

O direito à Educação Básica é de todas as crianças, inclusive aquelas que estão afastadas da escola por adoecimento. Para tanto, é necessário pensar em um lócus dentro dos hospitais pediátricos para desenvolver atividades que lhes oportunizem vivencias de processos educativos e formativos. É importante

251 Este artigo apresenta reflexões oriundas de tese de doutorado, defendida em novembro de 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título: Trilhas Pedagógicas articulam Saúde e Educação no desenvolvimento cognitivo infantil: Criança com Câncer.

que a criança hospitalizada se perceba produtiva, em desenvolvimento, e com atividades semelhantes às demais crianças da sua idade. Deve participar de atividades, pois podem significar, para ela, igualdade com outras crianças e a oportunidade de estar incluída no processo de aquisição do conhecimento.

O professor que atua na classe hospitalar ajuda na recuperação desta criança, quando desenvolve atividades pedagógicas que permite-lhe o afastamento direto de possíveis irritabilidades, desmotivações e estresse, oportunizando a essa criança acesso às atividade educativas de forma lúdica num contexto próprio. A atenção aos aspectos pedagógicos por meio da comunicação e do diálogo é essencial para o ato educacional e pode proporcionar à criança hospitalizada, imersa na situação negativa que atravessa, desenvolver dimensões possíveis do processo educativo que lhe permita manter-se em processo formativo mesmo estando fora da instituição educativa.

Ceccim et al. (1997) reconhecem que a criança hospitalizada não pode ser duplamente penalizada: primeiro ficar doente e, segundo, ficar afastada da escola, dos amigos, das brincadeiras e das organizações de espaço e de tempo que lhe são contextuais.

A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. O direito a educação se expressa como direito à aprendizagem e a escolarização. O artigo 214 da Constituição Federal de 1988, quando afirma que as ações das Políticas Públicas devem conduzir à universalização do atendimento escolar, demanda o atendimento ao propósito do atendimento especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura que o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º § 5º), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23).

Para atuar no hospital, o professor é amparado legalmente em âmbito nacional, pelo documento intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002, este material aponta algumas orientações sobre o perfil do educador neste espaço.

> O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (BRASIL, 2002, p. 22).

Consta desse documento alguns procedimentos didáticos-pedagógicos relevantes na prática do Professor hospitalar, o profissional não atua de forma isolada no hospital, mas em conjunto com uma equipe multidisciplinar (médicos,

enfermeiros, técnicos de enfermagem, pediatra, psicólogo). O Pedagogo deve fazer parte da equipe de assistência ao educando, tanto para contribuir com os cuidados da saúde, quanto para aperfeiçoar o planejamento de ensino (BRASIL, 2002).

Neste documento do MEC (BRASIL, 2002), pontua-se que o professor hospitalar deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (MONTANARI; SILVA, 2017). Diante disso, percebemos como é relevante discutir esse tema, visto que ainda é pouco conhecido e disseminado na formação inicial dos professores dos cursos de Pedagogia para atuarem na área da classe hospitalar.

Esse artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Essa pesquisa foi realizada em 2 (dois) hospitais públicos do município de Campo Grande/MS no setor da classe hospitalar entre 2014 - 2016. Essa pesquisa apresenta desdobramentos, visto que há uma orientação e acompanhamento dos alunos de Pedagogia da UFMS, através do grupo de pesquisa “Educação, Saúde e Práticas Educacionais do Grupo de Estudo de Desenvolvimento e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI/UFMS/CNPq).

Durante a pesquisa de doutorado, foi feito um levantamento bibliográfico sobre esse tema, que nos oportunizou refletir e discutir sobre as crianças hospitalizadas, como sobre o Professor da Classe Hospitalar, e em outro momento, seguimos para o Hospital Regional Rosa Pedrossian e o Hospital Universitário/UFMS, para realizarmos as observações e entrevista com as crianças hospitalizadas.

Um dos questionamentos da pesquisa foi verificar como se dá o processo de aprendizagem das crianças no ambiente hospitalar? Embora a Classe Hospitalar, seja considerada um campo pedagógico “novo”, não é nenhuma novidade em outros estados, inclusive o Rio de Janeiro, é referência neste atendimento, lá foi criada a primeira classe hospitalar, no Hospital Municipal Jesus, em Vila Isabel, no ano de 1960. Tal atendimento caracteriza-se na modalidade de Educação Especial por atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais em decorrência de apresentarem dificuldades curriculares por condições de limitações específicas de saúde recuperando a criança num processo de inclusão oferecendo condições de aprendizagem (FONSECA, 1999). Apresentamos aqui um fragmento da tese de doutorado, no qual discutimos em um dos capítulos, o direito inalienável da criança hospitalizada à educação.

A CRIANÇA HOSPITALIZADA E SEUS DIREITOS

Durante muitos séculos, a fragilidade da criança nos primeiros anos de sua vida foi ignorada. A importância de olhar a criança como um ser que existe e, diante da sua fragilidade, procurar meios para protegê-la, levou vários segmentos da sociedade e instituições a lutarem pela aprovação de leis em sua defesa. De maneira simples, pode-se dizer que essa luta visa que as crianças tenham direito a espaço e tempo próprio em sua sociedade (sabendo-se das muitas especificidades culturais, sociais, econômicas de uma sociedade a outra), para assim poderem se configurar como sujeitos de direitos e deveres, com toda a complexidade envolvida na originalidade pessoal e nas semelhanças significativas entre os sujeitos.

Cabe, aqui, destacar a importância de se dar visibilidade social à infância e às crianças no atual contexto da sociedade. Escutar a criança ainda está em processo de reconhecimento por autoridades. Ainda temos dificuldade de escutá-las, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem. Como investigadores, necessitamos apreender formas de envolver as crianças em todas as etapas da investigação, desde identificar questões da própria investigação e disseminar boas práticas, inclusive daquelas crianças que se encontram internadas para realização de tratamentos de longa duração.

O poder público, por meio das políticas intersetoriais, tem, cada vez mais, procurado formas de ouvir crianças e jovens, apesar de, ainda, ser necessário verificar se as suas vozes, os seus olhares, os seus pensamentos são considerados e valorizados. Nutre-se um interesse nas opiniões, na voz ou na perspectiva das crianças, mas nem sempre o que expressam é considerado no contexto das políticas públicas.

O conceito de criança, conceito que se foi construindo ao longo dos séculos, um conceito atualmente envolvido com direitos, admitindo que a criança enquanto ator social, ou pertencente a um grupo social, é uma apropriação recente, especialmente para a área científica, o que obviamente tem implicações no percurso de construção de direitos que lhe estão associados. Sarmento (2005, p. 370) retrata as crianças como sendo “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 em que vivem”. Prount e James (2005) afirmam que as crianças constroem seus mundos sociais, ou seja, constroem seus mundos que as rodeiam. Assim na história do Brasil, até 1874 o atendimento às crianças brasileiras foi vinculado à chamada “Casa dos Expostos” ou “Roda” de algumas cidades. Tratava-se de instituições que acolhiam as crianças abandonadas menores de doze anos. Por estarem abandonadas, elas precisavam de cuidado e proteção, que então era ali dispensada. Mais tarde na história nacional foram tomadas algumas medidas preventivas para o cuidado e proteção das crianças, “[...] tais como a puericultura, a higiene e a proteção” (KRAMER, 1984, p. 52).

Em matéria de políticas públicas para a infância propriamente dita, elas se efetivaram mais recentemente, na década de 1990. Segundo Bogatschov e Moreira

(2009), no Brasil, durante muito tempo, o atendimento às crianças foi marcado pelo caráter assistencialista, de maneira que as instituições tinham como objetivo cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. Depois, porém, com as reformas na área da Educação e na área da Saúde, considerando as mudanças da era da globalização do capital decorrentes das transformações ocorridas em fins do século XX, apresentou-se um momento em que as políticas públicas envolviam o atendimento à infância também nos aspectos educacionais e de cuidados.

Já desde o final do século passado, uma atenção maior vem sendo dada aos problemas da infância, gerando discussões em todas as áreas do conhecimento. Como destacam Sarmento e Pinto (1997), as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém as condições de vida dos tempos atuais produzem novas discussões e preocupações. A infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade. Assim, temos infâncias diferentes em contextos diferentes.

No Brasil, a Constituição Federal homologada em 1988 já previa princípios estruturantes para a vida das crianças brasileiras. O mesmo assunto, na prática, foi objeto da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança, em 1989, que também apresentou semelhantes para a vida das crianças em geral. Assim, esses princípios puderam ser incorporados na Lei Federal nº 8069/1990 (Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente), em que se consignou a exigência de se conceder a máxima prioridade a essa população infanto-juvenil.

Dessa forma, o direito à vida é constituído como o direito primordial, para que seja a garantia de todos os demais direitos, mas a vida não pode ser assegurada sem que, à condição vital de cada ser humano, seja garantido o direito à saúde e à educação. O documento tem, então, como objetivo "[...] garantir mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra instituições, grupos sociais organizados ou indivíduos que desrespeitam os seus artigos ao violarem os direitos de crianças e jovens" (FERREIRA, 2003 p. 11).

As crianças e os adolescentes têm direito a todos os direitos humanos assegurados para todas as pessoas e a outros direitos especiais decorrentes da condição da fase em que vivem. Pode-se afirmar, pois, que crianças e adolescentes são indivíduos em condições peculiares de desenvolvimento. Nessa circunstância específica de desenvolvimento biopsicossocial, as crianças e os adolescentes apresentam condições limitadas para a defesa de seus próprios direitos. Cabe então questionar: ─Que direitos são esses que privam grandes contingentes de crianças do acesso ao processo de aprendizagem durante seu período de internação?

Segundo Sarmento (2003, p. 2), a falta desses direitos constitui exclusão social, sendo resultante de "[...] um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos sectores da sociedade e veda a outros o acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade". Nesse sentido, oportunizar à criança o usufruto de seus direitos é desempenhar papel fundamental de proteção social.

Destarte, muitas leis e tratados foram aprovados, mas precisam ainda ser implementados, vale dizer que precisam ser inseridos na realidade concreta do

cotidiano. A legislação, por si só, não garante as mudanças sociais. Segundo Bobbio,

> o problema não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. [...]. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 1992, p. 25).

Essas reflexões permitem afirmar que pouco tem sido realizado para efetivamente mudar a dura realidade das crianças. Assim, como o conceito de infância foi construído historicamente, o mesmo vale dizer em relação à conquista de um corpo de direitos para essa categoria social. As próprias crianças desconhecem quais são os seus direitos, qual é o significado dessa etapa de desenvolvimento, que direitos e deveres têm. Os direitos fundamentais das crianças são, antes de mais, direitos sociais, extensíveis, consequentemente, ao conjunto da sociedade. (SARMENTO, SOARES E TOMÁS, 2004, p. 2).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais, a eles assegurados por lei, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Os direitos humanos, que são universais e indivisíveis, são inalienáveis. A defesa da dignidade humana ─ e do seu direito à vida com saúde e a educação de qualidade ─ permeia, assim, o reconhecimento da jurisdicionabilidade e da exigibilidade.

Afirmamos assim, que, apesar dos progressos legais havidos, como os propalados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, e do incremento de políticas públicas, as iniquidades e a discriminação contra as crianças também têm aumentado (SGRITTA, 1998 apud SARMENTO, 2003a), acentuando as “[...] características específicas de grupo geracional mais vulnerável e efetivamente sujeito a condições de exclusão social”. Então ainda, assim, temos muito para conquistar efetivamente nas áreas da Saúde e da Educação.

Assim, nesse cenário de crianças hospitalizadas, é necessário que haja meios e procedimentos adequados, o que inclui profissionais, espaços e recursos capazes de construir e reconstruir histórias de vida infantis, para que os infantes efetivamente tenham garantida qualidade de vida (apesar da doença). Qualidade de vida, nesse caso, significa contexto em que crianças possam aprender chorar e sorrir, mesmo que precocemente amadurecidas pelo seu nível de compreensão da dor e da morte.

Se a saúde está relacionada a vários fatores, percebemos que, em vários países da América Latina, inclusive no Brasil, esses fatores interferem no desenvolvimento humano.

No período da infância, a doença diz respeito a problemas que interferem no funcionamento do corpo da criança, de maneira que os profissionais da área de saúde e da educação devem prestar uma assistência integral. Vale ressaltar que a doença na infância tem por característica impossibilitar a criança de desem-

penhar muitas de suas atividades cotidianas, interferindo no seu crescimento e desenvolvimento (NASCIMENTO, 2005). De acordo com Vieira (2004), uma doença crônica no período da infância gera um impacto muito forte, pois nessa fase se faz presente um ritmo de desenvolvimento específico, de forma que o processo da doença, bem como da hospitalização, pode comprometer todo o desenvolvimento esperado nessa fase. É importante ressaltar que esse tipo de problemática afeta não apenas o aspecto fisiológico da criança, mas também as dimensões psicológica e social, pois, devido à doença, a criança precisa, muitas vezes, limitar-se de lazer, de contato com outros colegas, de ir à escola, entre outros transtornos (NASCIMENTO, 2005).

A saúde não é apenas ausência de uma patologia, mas, sim, segundo a Lei Federal nº 8080/1996, um conjunto de elementos que integram o indivíduo de forma a abranger suas necessidades biopsicossociais, tudo ligado ao bem-estar do indivíduo.

Refletir sobre a atuação de pedagogos em hospitais tem sido uma questão bastante delicada na recente, mas já polêmica, discussão sobre a prática pedagógica em enfermarias pediátricas. Segundo a referida LDB de 1996, no seu capítulo I e II, do título V, a avaliação da criança deve ser contínua e cumulativa, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando a progressão continuada. No artigo 9º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), preconiza-se o "[...] direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar". Isso demonstra a importância de uma integração das ações práticas no contexto hospitalar, de tal maneira que as crianças possam ter garantido seus direitos à educação.

A REALIDADE ENCONTRADA NO CONTEXTO HOSPITALAR: UM DIREITO GARANTIDO

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2014 a 2016, no hospital Universitário/UFMS, no Município de Campo Grande/MS, sendo vinculada ao Grupo de estudo Educação, Saúde e Práticas Educacionais/UFMS. Os critérios de inclusão foram crianças hospitalizadas por um período de mais de 3 meses de internação e que estivessem frequentando o ensino fundamental I (1º ao 5º ano). A pesquisa deu-se após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UFMS e, em sequência, do próprio Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital sob o nº 125/2012.

Todos os envolvidos foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As visitas foram realizadas duas vezes por semana, no hospital, no período matutino, durante esses dois anos de pesquisa. As atividades começaram com conversas informais sobre a escola e a doença, durante a internação das crianças. Geralmente eram realizadas na sala da brinquedoteca do hospital ou ainda no próprio leito da criança. Os registros das sessões foram anotados em diário de bordo, e mostram uma nítida disposição das crianças para a conversa. Ao mesmo tempo, elas faziam constantes referências à escola,

aos amigos, seja pela busca de uma experiência substitutiva (quando estavam afastadas), seja pela frustração que a volta às aulas criava. Nos relatos, não tivemos a pretensão de uma exposição minuciosa, assim, tecemos alguns comentários sobre o problema.

Observamos que já existem leis para assegurar os direitos da criança e do adolescente, com saúde ou hospitalizada/o. Esse indivíduo é um ser social, que exige finalmente direitos para o seu desenvolvimento, que se constitui nas muitas interações ─ provocadas pela cultura ─ que vivencia desde o seu nascimento (DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, 2003). Mesmo assim, porém, apesar de tantas leis, de tanto avanço nas conquistas legislativas dos direitos humanos, no que se refere à criança ainda existe profundo abismo entre o que está garantido em lei e o que acontece na realidade. Como vimos nas citações de vários autores, o que precisamos, no momento, é proteger os direitos inscritos nas leis e em outros documentos, para que eles sejam usufruídos pelas crianças. É importante e urgente a necessidade de garantir o gozo pleno desses direitos expostos anteriormente, para que a criança, como cidadãos que são, sejam respeitados na sua dignidade, pois esses direitos são conquistas de uma construção social de longa história.

A criança hospitalizada, como qualquer outra criança, encontra-se numa rede de múltiplas relações. Segue-se, portanto, que o hospital também é um espaço de participação de diversos atores ─ tal como a escola. A vida da criança hospitalizada não se restringe às paredes do hospital, tampouco os seus laços humanos com o exterior são suspensos. A criança e seu entorno imediato não existem isoladamente, mas se relacionam com outras instâncias sociais. Tal mundo infantil de relações, para as crianças com câncer, acaba sendo agredido, assim a criança percebe a sua vida ameaçada e sua rotina desestruturada pelos tratamentos e pelas internações recorrentes. Concluído o diagnóstico, inicia-se então esse período de perdas e de afastamento de várias esferas de sua vida cotidiana.

Ao questionar uma das crianças quanto a frequência na escola, verificamos quão importante é para ela essa relação, como podemos verificar no excerto da pesquisa.

> Pesquisadora: - Você já está liberado para ir à escola?
> Criança 6: - Ainda não.
> Pesquisadora: - O que você acha disso?
> Criança 6: - Sei lá! Faz muito tempo que não vou à escola.
> Pesquisadora: - Sente falta da escola? Não tem vontade de ir?
> Criança 6: - Sim, quero ir. Lá tem bastante criança para brincar. Além do mais, quero aprender.

Pode-se dizer que a escola não é o único lugar de se aprender, mas para a criança ainda ─ e provavelmente sempre será ─ referência de aprendizagem. O papel da classe hospitalar, no sentido de motivar essas crianças internadas com o atendimento pedagógico-educacional, deve apoiar-se em propostas educativo-escolares e não apenas em propostas de educação lúdica, de educação

recreativa somente. Não podemos perder de vista que:

> A função do professor de classe hospitalar não é a de apenas "ocupar criativamente" o tempo da criança para que ela possa "expressar e elaborar" os sentimentos trazidos pelo adoecimento e pela hospitalização, aprendendo novas condutas emocionais, como também não é a de apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no lazer pedagógico para que a criança "esqueça por alguns momentos" que está doente ou em um hospital. O professor deve estar no hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças (CECCIM, 1999, p. 43).

Matos (2001, p. 18) sugere "[...] que sejam oferecidas atividades educacionais para crianças hospitalizadas, por mais graves que sejam suas deficiências, e estas atividades necessitam que se tenham espaços adequados dentro dos hospitais".

Em um outro momento ao entrevistar outra criança sobre a escola e a classe hospitalar vimos que,

> Pesquisadora: - E a escola? Tem ido?
> Criança 10: - Ainda estou indo. Mas o médico já disse que ficarei um período sem ir.
> Pesquisadora: - E o que você acha disso? Está contente ou triste?
> Criança 10: - Triste, muito triste! Gosto muito da escola, dos meus colegas. Gosto de aprender. Sou a melhor aluna da sala. Minha professora sempre me elogia. Gosto de produzir textos. Sou boa nisso!

Essa criança mostrou-se triste com a possibilidade de se afastar da escola e perder sua rotina. O medo e a insegurança tornam-se presentes em sua rotina por não saber ao certo o que vai acontecer com ela: Cabe, portanto, ao professor da classe hospitalar reconhecer as aprendizagens e dificuldades de cada criança, para, então, mais eficientemente, considerar o que ela já sabe e orientá-la na superação de obstáculos, incentivando-a à participação nas atividades pedagógicas.

A criança hospitalizada deve ser vista de modo integral e ter suas necessidades, interesses e principalmente seus direitos garantidos, a fim de que possa ser maximizado o projeto terapêutico de seu tratamento e minimizadas as consequências do afastamento social e os estranhamentos gerados pela internação e medicação hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos resultados obtidos pela pesquisa, todas as crianças entrevistadas mostraram tristeza quanto ao afastamento escolar devido à doença. Somente uma das crianças entrevistadas é que ainda não tinha se afastado, mas, mesmo assim, mostrou-se preocupada quanto ao afastamento que já fora anunciado pelo médico.

O atendimento educacional em ambiente hospitalar deve ser inserido no con-

texto de humanização do atendimento feito em hospitais, pois o paciente infantil tratado como sendo apenas um corpo doente tem prejuízos na aprendizagem. Nessa nova perspectiva, porém, de ser percebido como um ser integral, um panorama mais promissor de abre. A criança ou o adolescente hospitalizado, dentro dessa nova visão, não pode ter o seu direito à educação negada, nem podem lhe ser ignorado o desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, social e afetivo.

Com base nos relatos e nas observações apresentadas, podemos perceber que, nas experiências infantis verificadas no cotidiano real dessas crianças, aprendizagens sempre estiveram presentes, porém aprendizagens tipicamente escolares compareceram muito pouco. Assim, uma interpretação dessa realidade, percebida e revelada nos estudos de caso das dez crianças (sujeitos da pesquisa), se apresenta bem complexa e preocupante.

Entretanto, observamos que há efetivamente a necessidade de essas crianças hospitalizadas receberem continuidade dos seus estudos no hospital. Não há dúvida de que é pela educação que o sujeito cria possibilidades de superação de problemas relacionados à fragmentação e ao distanciamento entre o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, é direito da criança hospitalizada, a ter o acompanhamento pedagógico educacional durante sua internação. Acompanhamento esse que dê conta de integrar essa criança para que depois possa retornar à instituição educacional sem perdas na aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, um espaço onde possa ser discutida essa problemática e, dessa forma, assegurar o atendimento educacional à criança. De acordo com o artigo 9º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que preconiza-se o "[...] direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar". Isso demonstra a importância de uma integração das ações práticas no contexto educacional.

Percebemos assim, que o atendimento educacional em ambiente hospitalar deve ser inserido no contexto de humanização do atendimento feito em hospitais, pois o paciente infantil tratado como sendo apenas um corpo doente tem prejuízos na aprendizagem. Nessa nova perspectiva, porém, de ser percebido como um ser integral, um panorama mais promissor de abre. A criança ou o adolescente hospitalizado, dentro dessa nova visão, não pode ter o seu direito à educação negado, nem podem lhe ser ignorado o desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, social e afetivo

REFERÊNCIAS

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais para o atendimento da infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. Trabalho apresentado no VIII **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HistedBR**. 2009. SP: Campinas. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei n. 8080**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Paulo R. A. (Org.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS, 1997.

CECCIM, R. B.; FONSECA, E. S. **Classes hospitalares no Brasil**. Reunião de trabalho na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal da Saúde / Hospital Municipal Jesus - Secretaria Municipal da Educação/Classe Hospitalar Jesus, agosto de 1998.

CECCIM, R. B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. In: **Revista Pátio**. Ano 03, n. 10, ago./out. 1999.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência**: guia de orientação a família, escola e comunidade. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.

NASCIMENTO, L. C.; ROCHA, S. M. M.; HAYES, V. H.; LIMA, R. A. G. Crianças com câncer e suas famílias. In**: Revista da Escola de Enfermagem** da USP, v. 34, nº 4, São Paulo, 2005.

PROUT, A.; JAMES, A. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: RoutledgeFalmer, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: D. Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto, PRT: Porto Editora, 2003a. p. 73-85.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania activa das crianças**. Comunicação apresentada no Forúm Paulo Freire, Porto, set. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Rev Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 25 maio 2013.

SILVA, Milene Bartolomei; MONTANARI, Elen Saluana da Silva Buffo. CLASSE HOSPITALAR: REFLEXÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO. In: Seminario Internacional de Representações Sociais, subjetividade e Educação – **Educere**, 4, 2017, Curitiba, Anais (on-line). Disponível: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25924_12439.pdf. Acesso em 20/05/2018.

SILVA, Milene Bartolomei. **Trilhas pedagógicas articulam saúde e educação no desenvolvimento cognitivo infantil**: criança com câncer. Tese de doutorado em Saúde e Desenvolvimento da Região centro Oeste. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

SILVA, Aline Magalhães da; GALLEGO, Elaine da Trindade; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. Habilidades intelectuais de crianças com câncer e crianças não portadoras da doença. **Aval. Psicol**. [on-line]. 2006, vol. 5, n. 1, p. 33-41. Disponível em: . Acesso em: 9 jun. 2014.

VIEIRA, Adriano J. H. Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento. In: **Revista Universidade Católica de Brasília** – UCB, v. I, nº 2, nov. 2004.

AS CRIANÇAS E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: UMA PROPOSTA FREINETIANA PARA O ESPAÇO DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

Rosyane de Moraes Martins Dutra
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
rosyane.martins@gmail.com

Raylina Maila Coelho Silva
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

INTRODUÇÃO

Brincar é uma atividade essencialmente infantil, e que possibilita a construção de conhecimentos importantes para o desenvolvimento da criança. Por isso, os espaços da brincadeira, sejam eles formais ou não formais, escolares ou não-escolares, precisam promover a ludicidade, no sentido não só do movimento e da dinâmica no lugar, mais na organização desses espaços, com significados que façam as crianças se perceberem neles. Assim, é possível que no Lugar que se Brinca, a própria criança construa o ambiente que se mostra a ela, ou seja, que pense e repense a função de cada canto, de cada material, de cada atividade que se realiza nesse lugar.

Um dos lugares no qual a Infância se reconhece é o da Brinquedoteca, que em sua origem, propõe a ampliação das oportunidades das crianças no acesso a jogos, brinquedos e brincadeiras, relacionados a objetivos ludo-pedagógicos. Consideramos a Brinquedoteca como o lugar que privilegia a brincadeira e a ludicidade como processos necessários para o desenvolvimento de capacidades nas crianças, dentre elas, a autonomia, a independência, a participação democrática na construção do próprio espaço e a cooperação. É necessário conceber que, nos lugares onde crianças interagem e coabitam, a brincadeira deve ser percebida como atividade que as permite desenvolver habilidades e fazer novas descobertas por meio das interações criança-criança, criança-adulto, criança-mundo.

Portanto, o local escolhido para organização de uma Brinquedoteca deve levar em consideração a *Infância* que se propõe acolher e contemplar em seu interior com diferentes ambientes, com materiais diversos, como reciclados e/ou industrializados. Mas, a dinâmica “brincante” desse espaço é que na sua estrutura e ambientação as crianças se vejam em cada canto pedagógico, ou seja, que sintam a liberdade de construir e reconstruir os materiais e a organização de mobílias e brinquedos.

Nessa perspectiva, que esse artigo se propõe a investigar as práticas de brinquedistas, crianças e adultos em uma Brinquedoteca Universitária, onde foi possível organizar um espaço coletivo de brincadeiras COM as crianças, em uma

proposta freinetiana, que considera o TRABALHO, buscando uma intervenção na qual as crianças são ouvidas, aprendem a ouvir e são responsáveis pela aprendizagem coletiva do grupo. A Cooperação no espaço da Brinquedoteca Universitária motiva o que Freinet (2004) preconizava em seus escritos: a criança como elemento condutor do adulto que a conduz. A pesquisa, por meio da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com as brinquedistas, tem coletado dados importantes da construção dessas práticas, que conduziram a reflexões sobre a indagação: é possível garantir um espaço lúdico de participação e cooperação infantil no âmbito da Universidade, cujo território é protagonizado por outras categorias sociais geracionais?

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: com que criança brincamos?

O ponto de partida para as nossas reflexões foi pensar a Universidade enquanto lugar de acolhida e recebimento de uma Brinquedoteca. Santos (2000, p. 59) ressalta que "as universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação dos recursos humanos através do lúdico". Isso revela um dos pontos de origem desses espaços no âmbito da academia. Por isso, ela passou a ser encarada como "laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa".

Assim, compreendemos a Brinquedoteca Universitária como oportunidade de formação teórico-prática ofertada aos discentes e que promove a observação, documentação e vivência com a criança em seu momento íntimo com a brincadeira e com os brinquedos ali dispostos. Para o formando, é a oportunidade de aliar ensino, pesquisa e extensão, nas experiências com os sujeitos participantes desse processo, no caso, brinquedistas, professores, crianças, famílias, graduandos, servidores. Temos assim, muitos grupos sociais presentes nesse contexto de construção de saberes e de aprenderes, de formação do "pequeno" e do "grande".

Santos (1997) nos orienta que construir uma Brinquedoteca nos diversos contextos que a ela se recorre,

> É mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil. (SANTOS, 1997, p.99)

A criança atendida nessa realidade apresenta algumas características, no caso da Brinquedoteca pesquisada, próprias de um contexto acadêmico, onde os graduandos não tem com quem deixar seus filhos para frequentarem as atividades respectivas dos seus cursos. As crianças que convivem diariamente no espaço lúdico, organizado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, trazem inúmeras contribuições na constituição desse lugar, a nível de Cooperação (relações sociais de construção do conhecimento), de Comunica-

ção (integração nas relações no desenvolvimento das linguagens) e Afetividade (vínculos construídos na convivência com os outros e com o objeto de conhecimento).

Kishimoto (2007) afirma que por intermédio do lúdico, proporcionado em ambientes socializantes e contextualizados, as crianças cooperam, seguem regras dos jogos e brincadeiras, respeitam os direitos dos outros, assumem as reponsabilidades para o trabalho, dão oportunidades e aprendem a viver em sociedade.

> O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparatórias de alguma outra coisa. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporcionou no momento de sua realização. Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas (MACEDO; PASSOS; PETTY, 2005, p. 14).

Portanto, propor atividades lúdicas em uma Brinquedoteca Universitária é mobilizar concepções sobre o brincar e sobre a criança, partindo da compreensão das culturas infantis que essas crianças carregam, e que contribuem na organização do espaço. É proporcionar a criança ser compreendida enquanto sujeito de direitos, que repensa a utilização de materiais e a realização das atividades, como agente transformador e construtor da proposta pensada COM ela. Friedmann (2015, p. 44) afirma que “não podemos temer abrir as janelas da autonomia, da liberdade de tempos sem relógio e de espaços cujas paredes sejam construídas pelos tijolos da fantasia e da imaginação infantis, a fim de que as crianças vivam...” em conformidade à sua infância.

Segundo Kishimoto (2007) no processo de vivências com os jogos e brincadeiras em um ambiente lúdico, encontram-se as interações que se manifestam no contexto relacional das crianças com os objetos, com os outros e com o ambiente onde está inserida. **Interação com as crianças** — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. **Interação com os brinquedos e materiais —** É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo. **Interação entre criança e ambiente —** A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

O brincar, portanto, foi tomado como atividade investigativa dos brinquedistas voluntários e professores pesquisadores da Brinquedoteca, já que durante as experiências com as crianças no espaço, elas manifestaram algumas atitudes

interessantes como a vontade em reconstruir os cantos educativos. Como eles não são fixos, as crianças foram ajustando a utilidade com o espaço, o que tornou o ambiente interacional e criativo.

> De tal modo é grande o leque das técnicas libertadoras que nós propomos que todas as esperanças são permitidas a favor da libertação da criança por si mesma, sob a autoridade fraterna do professor, que sabe que a melhor arte de ensinar é aquela que proporciona uma arte de viver. (FREINET, 1978, p. 69).

Freinet (1973) em sua Pedagogia do Trabalho, preconiza que a educação acontece de forma natural com vistas a formação integral, na qual as crianças aprendem muito mais em trabalhos desenvolvidos por elas próprias. Em sua proposta, criou "invariantes pedagógicas", que anunciam um pensamento pedagógico freinetiano muito atual, por considerar a natureza infantil e a liberdade na construção dos saberes, coletivamente.

> 1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
> 2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
> 3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
> 4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
> 5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto siginifica obedecer passivamente uma ordem externa.
> 6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
> 7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
> 8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
> 9. É fundamental a motivação para o trabalho.
> 10. É preciso abolir a escolástica.
> a. Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.
> b. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho. (...) (FREINET, 1973, p.98)

A proposta pedagógica da Teoria Freinetiana estabelece uma relação com a ludicidade na perspectiva da atividade, do esforço da criança em superar, conquistar e triunfar. Através da dinâmica proporcionada pelo ambiente em que se brinca, as crianças são capazes de se superarem e buscarem alternativas para a mudança do contexto. Na Brinquedoteca, as crianças compartilham experiências, na relação com os outros e na manipulação dos objetos presentes. Esse cotidiano favorece o desenvolvimento da cooperação, responsável por uma aprendizagem coletiva, e que nos faz vislumbrar a construção de uma sociedade democrática e participativa.

> [...] São tarefas para a Brinquedoteca: deixar brincar, deixar criar, mais e mais, com vários brinquedos e com muita variedade de materiais,

> desafiando e promovendo a inventividade, resgatando assim o direito à verdadeira especialidade que é a de ser diferente e único. (CUNHA, 2012, p.80)

Assim, pensar a Brinquedoteca como lugar que proporciona a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos, desenvolve nas crianças habilidades de forma atraente e espontânea, na qual, a busca pelo saber torna-se natural e alegre. A criança vive plenamente o seu espaço, em uma atmosfera lúdica e que desperta a curiosidade e o prazer pelo brincar. Nessa perspectiva, a iniciativa de organizar esse espaço na UFMA foi desafiadora, na medida em que se notava um Centro Científico sem nenhum registro histórico de trabalho com crianças. E assim, partimos para o planejamento desse *laboratório do ensinar e do aprender, do cuidar e do educar, do brincar.*

COMO TUDO COMEÇOU...

A proposta de criação de uma Brinquedoteca iniciou depois que professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, orientando monografias, nos estudos de vários livros e textos sobre o Brincar no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infantil e Docência (GEPEID), ligado ao Núcleo Educação e Infância (NEIUFMA), e nas discussões da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, perceberam a necessidade de um projeto. Com o apoio do Chefe do Departamento de Educação II e a Diretora do Centro de Ciências Sociais (CCSO), deu-se início a tramitação do projeto, sendo aprovado nas instâncias da Universidade e concretizada com a locação do espaço.

O espaço recebeu muitas doações de brinquedos, de alunos e professores do Curso, o que possibilitou o funcionamento da mesma, mas inicialmente, alguns dias da semana, pois ainda faltam algumas adaptações indispensáveis ao bem estar infantil, como banheiros, bebedouros e mini camas. Com apenas alguns meses de funcionamento, a Brinquedoteca já recebeu muitas crianças, filhos dos estudantes e servidores do CCSO. Elas são cadastradas manualmente no Caderno de Registros da Brinquedoteca, com informações importantes, como alimentação e saúde, entre outros itens. As crianças geralmente possuem horários fixos de frequência, pois acompanham seus pais e/ou responsáveis em suas atividades acadêmicas, sendo que estes geralmente possuem compromissos em seus respectivos cursos de graduação, ou setores de trabalho.

A Brinquedoteca funciona nos horários vespertino e noturno, e possui 5 brinquedistas voluntárias, alunas do Curso de Pedagogia. As mesmas esperam receber suas bolsas, assim que o Projeto for aprovado, em última instância. As brinquedistas foram seletivadas e receberam formação em Cursos ministrados pelos próprios professores do Curso, como Contação de Histórias, o Lúdico na Educação Infantil e sobre Brinquedotecas, estrutura e funcionamento. Acompanhados por uma professora da Área de Educação Infantil, acolhem as crianças no espaço, dias de segunda, quarta e sexta feira, por enquanto.

AS CRIANÇAS E A BRINQUEDOTECA: observações, registros, reflexões

O lugar é uma sala de aula da UFMA, alocada para o funcionamento da Brinquedoteca, e que foi organizada em um mutirão, onde professores e alunos ajustaram os materiais e mobílias à proposta pedagógica freinetiana. Assim, os cantos educativos foram os que deram sentido ao espaço, pois os brinquedos, livros e jogos disponíveis foram colocados na sala de acordo com as posições dos mesmos. Dentre eles, destacamos o Cantinho da Leitura, das Artes, dos Jogos, do Brincar Livre. O interessante dessa organização "adultocêntrica" é que ela, aos poucos, foi sendo descaracterizada pelas crianças que convivem no espaço, pois as mesmas reorganizam os cantos, de acordo com suas necessidades, sendo protagonistas no processo.

Revisitamos a definição dada por Formosinho e Andrade para o "espaço", na perspectiva da pedagogia participativa, e também a consideramos aplicável à Brinquedoteca:

> [...] um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso a instrumentos culturais. [...] lugar de intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, [...] que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11).

Aos observarmos esses movimentos, nos demos conta que as crianças se apropriaram da dinâmica do ambiente brincante de tal forma que se tornaram participantes ativos, no sentido da intervenção pedagógica. Foram capazes de contribuir na estruturação de um lugar, recém criado, com muitos objetivos ainda não alcançados (devido ao pouco tempo de existência, vivíamos de doações de brinquedos). Assim, enquanto campo de pesquisa, registramos em nosso diário as principais manifestações das crianças que revelaram uma mudança de rota no cotidiano da Brinquedoteca.

Outra forma de compreendermos melhor esses resultados, foram as entrevistas realizadas com as brinquedistas voluntárias, que vivenciam essas experiências e são capazes de apontar as causas que levaram as crianças a tomarem decisões sobre o espaço que brincam, transformando-o e/ou ajustando-o às suas necessidades.

Segundo Cunha (2012), a Brinquedoteca serve para desenvolver os seguintes objetivos: estimular a capacidade de concentração e atenção; oferecer oportunidades para desenvolver a inteligência, a criatividade, a potencialidade e a sociabilidade; favorecer o uso de brinquedos e jogos como atividade geradora de desenvolvimento social e emocional; valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade; possibilitar o acesso ao maior número de brinquedos, de experiências e de descobertas. Assim, acreditamos que o ambiente proporcionado às crianças que recebemos na Brinquedoteca favorece o desenvolvimento da participação delas na organização dos brinquedos, dos jogos, dos livros, enfim, dos materiais lúdicos que as fazem sentir responsáveis.

Portanto, enquanto Pesquisa de Campo tivemos alguns percursos metodológicos que delimitaram nossas ações investigativas: um levantamento bibliográfico da teoria freinetiana e dos autores que contribuíram na compreensão da realidade. Após dias de observações participantes, pois além de pesquisadoras, éramos brinquedistas, coletamos informações precisas do processo com as voluntárias. O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como campo de estudo empírico a brinquedoteca de uma universidade pública do Maranhão, que funciona como Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Extensão junto ao curso de Pedagogia.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três informantes, todos eles alunos voluntários do referido curso e envolvidos com a implementação e condução da brinquedoteca. Para preservar suas identidades, eles foram identificados como brinquedista1, brinquedista 2 e brinquedista 3. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda, utilizaram-se fontes documentais nas quais constavam dados a respeito deste espaço. Estes documentos foram o livro de registro da brinquedoteca e o seu projeto original de implantação.

A brinquedoteca em questão tem 60,28 m² e possui um acervo diversificado de jogos e brinquedos pedagógicos, simbólicos, psicomotores e cênicos. A maioria destes materiais foi adquirida por meio de verbas destinadas à aquisição de material de consumo; outros foram doados por professores e acadêmicos da instituição. Parte destes materiais é emprestada aos professores e acadêmicos da universidade. O restante do material está dividido pelo ambiente e à disposição das crianças que frequentam o espaço em dias alternados da semana, para visitas lúdicas.

RESULTADOS PARCIAIS/DISCUSSÕES

Mediante análises das entrevistas concedidas pelos brinquedistas, é possível perceber as manifestações infantis que ampliaram os conceitos que tínhamos sobre o brincar, sobre a Brinquedoteca. A autonomia, a socialização, a cooperação, a ludicidade, e tantas outras dimensões que se desenvolvem no âmbito desse espaço, vão possibilitando a investigação e a observação dos fenômenos que destacaram a pesquisa. Gil (2008) discute a observação participante como técnica que apresenta vantagens, como a facilidade no rápido acesso aos dados em situações de vivências com o objeto de estudo; a possibilidade do acesso aos dados que o grupo vive em caráter privado; a captação de palavras que esclarecem o comportamento dos sujeitos observado.

Assim, em nossa realidade, atendemos as crianças de 2 a 10 anos, filhos dos graduandos do CCSO, e que foram apresentando comportamentos curiosos. Segundo os brinquedistas, por estarmos no âmbito universitário, a diversidade no atendimento é bem maior.

> Percebemos logo nas inscrições das crianças que elas tinham um diferencial. Primeiro, a faixa etária, pois não homogeneizamos. Depois, os

> lugares de onde vinham. Percebemos que as crianças, em sua maioria, moravam na zona rural. O que nos surpreendeu, pois esperávamos muitas crianças da zona urbana, já que a UFMA fica perto do Centro da cidade de São Luís. (Brinquedista 1 – 23 anos/estudante do 5º período de Pedagogia)

Logo percebemos que conviveríamos com crianças que nos apresentariam grandes riquezas culturais, o que tem enriquecido o cotidiano na brinquedoteca. No processo do entendimento do brincar por parte das brinquedistas, a compreensão de criança como categoria social e sujeito de direitos está intimamente relacionada à sua participação direta nesse processo. O olhar do adulto que interage com esse contexto é decisivo na compreensão do processo do brincar na análise e na intervenção. No olhar (momento de conhecimento da criança) há necessidade de se ter claro e teoricamente formulado a concepção de criança, pois a prática que se realiza com elas vincula-se diretamente às concepções teóricas que temos. A concepção de criança está intimamente relacionada à concepção de brincar, visto que conceber a criança sem vinculação ao contexto sociocultural, implica observar o brincar também nessas condições.

> As crianças começaram a se envolver com o espaço de forma muito interessante. As crianças maiores, de 8 e 7 anos de idade, se sensibilizaram com a posição de alguns brinquedos na sala. Foi engraçado! Elas nos diziam onde deveríamos colocar os jogos, que estavam no Cantinho somente para eles. O que entendi, é que elas achavam que eles deveriam ficar em lugares estratégicos para que as crianças pudessem vê-los mesmo, como em cima das mesinhas... então elas mesmas organizavam... (Brinquedista 2 – 26 anos/ 3º período do Curso de Pedagogia)

Nesse depoimento, destacamos as contribuições freinetianas sobre a Educação das Crianças na qual defende o *tateio experimental*, ou seja, no ambiente de aprendizagem, nos espaços lúdicos, elas se humanizam desenvolvendo inteligência, tendo o educador como mediador desse processo. Manipulando, observando, modificando o ambiente, emitindo hipóteses, todas são atitudes que devem ser desenvolvidas pouco a pouco e vão formando a personalidade dos pequenos.

> O bando de crianças retomava os seus instintos e as suas necessidades: uma subia a escada de quatro, engenhosamente; outra tomava impulso e subia os degraus de dois em dois, saltando os patamares; havia mesmo as que tentavam subir de costas, adquirindo até algum desembaraço. Mas sobretudo — incrível paradoxo — havia aquelas, e eram maioria, para quem a escada se mostrava desprovida de atração e aventuras, e que, contornando a casa, segurando-se nas calhas, saltando as balaustradas, chegavam em cima num tempo mínimo, muito melhor e mais depressa do que pela escada pseudometódica; uma vez lá em cima, escorregavam pelo corrimão... para recomeçarem a ascensão apaixonante. (FREINET, 2004, p. 15)

O brincar, nessa perspectiva, motiva a discussão sobre o trabalho, que dá sentido e objetivo a criação e a imaginação, e que satisfaz as necessidades ime-

diatas das crianças, o que não parece com a concepção de trabalho maçante, cansativo, obrigatório. Promove auto realização e aprovação do grupo, autonomia e independência na realização das atividades. Sobre essa questão, Freinet (1976) ensina que a aprendizagem acontece quando responde a uma necessidade da criança que aprende, porque o aprendizado tem para ela um sentido e um significado que a motiva e, por isso, a criança se envolve emocionalmente no processo.

> As crianças colaboram muito com a organização do espaço. Interessante quando vemos elas conversando, entre elas, sobre uma possível programação do dia. As crianças menores chegam mais cedo, e ficam como esperando os outros chegarem para começarem efetivamente a brincar. Eles são muito unidos, cooperados. Acolhem os novatos com muita festa. e sempre estão mudando as coisas de lugar. (Brinquedista 3/ 30 anos – 7º período do Curso de Pedagogia)

Nessa interação com os outros, as crianças vão desenvolvendo um aspecto importante para o desenvolvimento da democracia: a COOPERAÇÃO. Defendemos, com essas ideias, que a cooperação acontece na complexidade da vida em comum, em todas as suas organizações e relações possíveis. Freinet entende que, "pela cooperação escolar, são as crianças que efetivamente assumem a organização da atividade, do trabalho".

Com essa compreensão, numa organização cooperativa, as crianças participam de todos os processos: do planejamento, das formas de organização para a realização das atividades e da avaliação. Nesse trabalho educativo funcional, a experiência da criança – sua atividade –deve ser considerada como forma privilegiada de aquisição de conhecimentos. "Não são a observação, a explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal". Com isso, Freinet (1976, p. 32) contribui para repensarmos o tradicionalismo presente em nossas instituições e praticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

A experiência que se mostra na Brinquedoteca Universitária investigada possibilita vislumbrar todas as possibilidades de trabalho com as crianças. Na proposta de implantação, não imaginávamos que nossos pequenos, ao conviver com o ambiente pensado PARA eles, pudessem modificar a dinâmica e ao mesmo tempo, possibilitar aos adultos reverem suas posturas e suas intervenções, ao montarem um espaço lúdico infantil.

Enquanto pesquisadoras e estudiosas da Infância, percebemos a presença de uma NOVA criança na Brinquedoteca: a que reconstrói o pensar. Não longe de uma lógica deleuzeana, o pensar nasce, gera, produz, no encontro daquilo que nos força a pensar. Nossas crianças produzem novos pensamentos, repensam e deixam de pensar. Enfim, são capazes de transformar tudo que é preestabelecido. Na Academia, estamos enfadados a sempre pensar com antecedência sobre

tudo, e esquecemos que em convivência com os outros, tudo se transforma, pela simples presença humana.

A experiência lúdica com crianças é renovadora de nossas concepções. Sobre o brincar, sobre a criança, sobre a vida. Brincar é essencial para o ser humano. Brincando nos revelamos e transformamos pessoas e o mundo. As vivencias na Brinquedoteca da UFMA nos abriram a novas possibilidades de educação, cuidado e brincadeiras com as crianças. Adriana Friedmann expressa em versos nossas reflexões:

EU QUERO MAIS...
Brincar.
Dizer o que penso.
Fazer o que quero.
Saber até onde posso.
Você junto de mim.
Meus amigos por perto.
Ouvir histórias.
Verdade.
Ter mais... a sua atenção.
Transformar este mundo.
Fazer um novo Atlas da vida...

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nilse Helena Santos. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 10. ed. Maltese: São Paulo, 2012.

FORMOSINHO, Júlia O., ANDRADE, Filipa F. O espaço na pedagogia-em-participação. O tempo na pedagogia-em-participação. In: FORMOSINHO, Júlia O. (Org.) **O espaço e o tempo na pedagogia em participação**. Porto: Porto editora, 2011.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70 Persona,1978.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1976.

_____. **Para uma escola do povo.** Lisboa: Presença, 1973.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância. In: MEIRELLES, Renata. (Org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. P. 37-46.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. PASSOS, Norimar Christe. PETTY, Ana Lúcia Sícoli. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Coord.) **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Coord.). **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000

AS LOJAS DE BRINQUEDOS MOBILIZANDO AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Michelle Chagas de Farias
Universidade Luterana do Brasil - Unidade Canoas/RS
mchagasfarias@gmail.com

O brinquedo, objeto intensamente vinculado às infâncias, remonta a rituais realizados ainda na Antiguidade. Como expressão de comemoração à vida, os bebês recebiam alguns objetos que teriam a funcionalidade de proteção. Eram os *crepundia,* pequenos amuletos destinados a proteger a criança de todas as potências maléficas que poderiam atentar contra a sua vida" (MANSON, 2002, p. 16). Em sua forma, esse objeto muito se assemelhava ao "chocalho", brinquedo apropriado aos bebês nos dias atuais. Desde então, o brinquedo atravessou alguns séculos, chegando aos nossos dias na condição de imprescindível às infâncias.

Segundo Manson (2002), a fabricação de brinquedos na Europa tem seu início junto aos processos de fabricação de utensílios domésticos, por volta do século XV. Além da produção usual, os artesãos – ourives, vidreiros, carpinteiros e até relojoeiros –, passaram a fabricar miniaturas dos objetos que produziam em seu ofício, muitas das quais eram admiradas e colecionadas por adultos, não demorando até que os pequenos as reivindicassem. Sobre isso, Benjamin (2009, p. 91) aponta ter a Reforma Protestante (século XVI) impulsionado a entrada desses objetos na produção dos artesãos, devido à necessidade de destinar seu trabalho a outros públicos, passando, assim, a fabricar miniaturas para a decoração doméstica.

Deste modo, aos poucos, a produção dessas miniaturas foi sendo regulamentada e até mesmo muito disputada entre esses artesãos, a partir do reconhecimento de uma crescente demanda. Com uma produção já destinada a um determinado público, esses objetos, no caso as miniaturas ou brinquedos, passaram a ser comercializados inicialmente pelos "retroseiros", que eram vendedores ambulantes de todo tipo de quinquilharias. Esses vendedores visitavam mansões, palácios e feiras, difundindo rapidamente os brinquedos.

Avançando ao século XVIII, a produção chega aos milhões e sua comercialização já conta com estabelecimentos especializados em sua distribuição. Ao final do mesmo século, somam 83 lojas que propõem esse tipo de produto, quase todas em Paris (MANSON, 2002, p. 357). Vale ressaltar que inicialmente as instalações que envolviam-se com a venda de brinquedos, não os tinham como produto exclusivo, pois eram encontrados em "loja de doces, na de um pintor-dourador, mas também na de um 'mercador de modas'" (MANSON, 2002, p. 359, grifo do autor).

Adiantando-nos um pouco mais na história, encontramos o brinquedo do século XXI como um produto resultante de processos tecnológicos altamente

desenvolvidos, e que se insere em sistemas de consumo muito complexos. A comercialização desse artefato, atualmente, pode envolver tanto meios físicos, – neste caso me refiro aos espaços convencionais de vendas, como lojas em shoppings ou ainda fora deles, – assim como meios virtuais, neste caso, sites de vendas. Assim, a complexidade mencionada acima se refere, em parte, à imersão desse produto nos mais diversos espaços de entretenimento e consumo[252], tais como mídias eletrônicas (televisão, cinema, rádio) e digitais (internet, jogos eletrônicos, dispositivos móveis), tópico que será retomado posteriormente neste artigo.

Voltando ao objetivo deste artigo, e ao destaque que é dado à intensificação das estratégias de vendas em lojas de brinquedos, busco, através de algumas notícias recentes, contextualizar a emergência dessas estratégias num cenário de acirrada concorrência e vulnerabilidade do mercado.

Há notícias de que há alguns anos a maior rede de lojas de brinquedos estadunidense, a Toy "R" Us, enfrenta dificuldades, decorrendo essas da queda nas suas vendas[253]. Esse quadro agravou-se ao final do ano de 2017, quando a "gigante" dos brinquedos pediu falência no território dos Estados Unidos e no Canadá. Alguns dos apontamentos feitos nessas notícias chamam a atenção, estando entre esses a "implacável concorrência" com grandes empresas que comercializam produtos online, tais como a *Amazon* e o *Walmart*. O que ocorreu é que as vendas de brinquedos em lojas físicas foram ultrapassadas pelas vendas online. Outro site de uma revista semanal[254] também indica as dificuldades enfrentadas pelas lojas físicas, cujas "vendas caíram em um quarto entre 2011 e 2016, segundo dados da empresa Euromonitor".

Embora o contexto exposto não represente a condição da totalidade das lojas do setor de brinquedos, ou mesmo de sua maioria, esse apresenta algumas das transformações ocorridas nas formas de consumo em nível mundial, o que vem sendo insistentemente noticiado[255]. Em vista disso, muitas lojas físicas, e entre essas as lojas de brinquedos, vêm desenvolvendo estratégias para modificar os "chamamentos" aos consumidores para que adentrem a seus espaços.

Visualizei algumas dessas estratégias em visitas realizadas a 11 lojas de brinquedos nas cidades gaúchas de Porto Alegre (9 lojas) e Canoas (2 lojas), sendo que algumas dessas lojas estão localizadas em shopping centers, e outras não. Nessas visitas, além das anotações efetuadas, conversei informalmente com vendedores e gerentes e fotografei especialmente os espaços interiores destas lojas onde estavam dispostos os brinquedos. Alguns aspectos foram facilmente identificados, estando entre esses, a variedade e a grande quantidade de brinquedos ofertados. Mas, além disso, algumas lojas criaram no seu interior amplos espaços lúdicos, nos quais as crianças podem permanecer brincando com

252 A utilização do termo "consumo", neste caso, se refere não unicamente ao ato de compra, mas também ao consumo de imagens, símbolos, valores, formas de viver, de se relacionar e de pensar.

253 Disponível em: <http://pme.estadao.com.br/noticias/noticias,a-estrategia-dos-grandes-loja-sinonimo-de-brinquedos--nos-eua-tenta-se-reinventar,1699,0.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

254 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/toys-r-us-maior-rede-americana-de-brinquedos-pede-falencia/>. Acesso em: 10 mai. 2018.

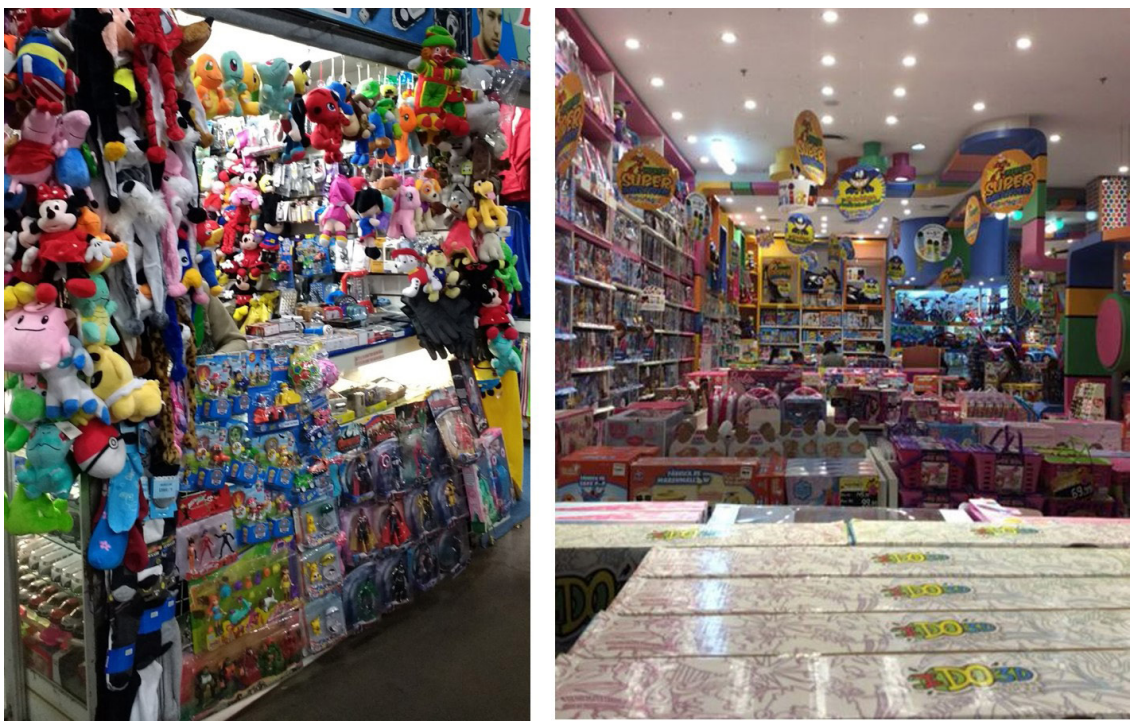
255 Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/05/17/business/walmart-earnings-online-sales.html>; <http://www.sebraemercados.com.br/crescimento-do-e-commerce-no-brasi/>; <http://www.profissionaldeecommerce.com.br/e-bit--numeros-do-e-commerce-no-brasil/>. Acesso em: 17 mai. 2018.

relativa tranquilidade, enquanto outras setorizaram seus espaços, a partir das marcas (notadamente de empresas multinacionais) dos produtos que vendem, sublocando esses espaços e reafirmando a importância dessas marcas.

ESTRATÉGIAS DE VENDAS

Uma tendência muito marcante e presente em quase todos os espaços visitados foi o excesso. Tanto na quantidade, quanto na variedade de brinquedos (fig. 1). A saturação se torna possível, nestes casos, devido à forma de organização do espaço, em que as prateleiras/gôndolas são alinhadas paralelamente, além da utilização de *check-stands*[256], entre outras estratégias, que permitem uma exposição massiva dos brinquedos à venda.

Figura 2: Saturação em lojas de brinquedos



Fonte: fotografias feitas pela autora

As imagens reproduzidas na figura 1 mostram, respectivamente, um espaço de vendas no "Centro Popular de Compras de Porto Alegre" e em um shopping na cidade de Canoas. Em ambas é visível o excesso de produtos à disposição, num apelo ou até mesmo, numa convocação ao consumo. Mesmo sendo o excesso uma característica marcante das lojas de brinquedos atuais, esse se apresenta de diferentes modos. Em algumas lojas, os produtos são literalmente "empilhados", sem qualquer cuidado na forma de organização (o que está mostrado na figura 1), em outras, embora a quantidade de prateleiras seja em grande

256 Prateleiras ao lado da caixa registradora do supermercado. Disponível em: <http://www.aba.com.br/wpcontent/uploads/content/5e31135419d48758e1ef4782a9f32e8f.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

número, é reservado um espaço de circulação razoavelmente confortável ao consumidor.

É importante salientar que a maioria das lojas visitadas integra grandes redes de franquias, sendo esse um dos motivos que tornam similares as configurações de seus *layouts* espaciais. Grande parte dessas lojas têm suas prateleiras/gôndolas organizadas de forma paralela, o que nos remete a pensar na disposição dos produtos nos supermercados. Tal disposição permite um maior armazenamento de itens/produtos e, de certa forma, nos mobiliza a assumir um ritmo de consumo semelhante ao que os supermercados suscitam.

A sensação produzida ao estarmos frente a essa infinidade de produtos é, muitas vezes, de incerteza sobre o que escolher, e outras, de impotência por não poder "consumir" tudo o que é oferecido, o que pode ser associado à frustração pelo desejo de adquirir, que nunca é saciado.

Como Bauman (2008) ressaltou, a vida nestes tempos de modernidade líquida se torna um ciclo entre consumir, descartar e consumir novamente, renovando-se sempre a esperança em acertar a escolha na próxima vez. Assim, associa-se, também, a esse contexto de abundância, um aspecto apontado por Sarlo (2014, p. 18) sobre o desejo de possuir tudo aquilo que nos atrai nas mercadorias que não são compradas de fato. E esse desejo pode ser continuamente mantido, quando há abundância, pois, afinal, o excesso sempre resulta na inacessibilidade. Ou seja, alguns produtos sempre nos escapam, e o desejo se mantém vivo, correspondendo essa situação ao que a autora menciona como uma "acumulação de desejabilidade" (SARLO, 2014, p. 18).

Já em relação aos aprendizados que um tal ambiente suscita, é possível dizer que nele estão registradas muitas possibilidades de brincar – há diferentes brinquedos para brincar, sendo sempre possível substituir aquele que se tem por outros mais novos, mais atrativos, mais sofisticados, de outras marcas etc.

A segunda estratégia a ser apresentada diz respeito a já referida presença de espaços destinados ao desenvolvimento de atividades lúdicas, no interior de algumas lojas de brinquedos. Das 11 lojas visitadas, 3 apresentaram essa novidade! Coincidência ou não, todas tinham sido inauguradas recentemente (por volta do ano 2014, dois anos antes do início dessa pesquisa), o que parece indicar uma tendência assumida por este setor. Uma das lojas visitadas, a que está representada na figura 2, apresenta-se como Loja Conceito ou *Flagship Store,* que são tipos de lojas que "deixam de ser um simples local de compras e passam a ser espaços que comunicam a identidade da marca, contando a história e apresentando os produtos de forma diferente"[257]. Esse tipo de loja, geralmente se caracteriza por apresentar um forte apelo estético, com muito destaque para a imagem da marca. Assim, se percebe nos espaços que caracterizam as lojas conceito, elementos que remetem à espetacularização das marcas vendidas. Aliás, como Kellner (2006, p. 119) ressaltou, "o espetáculo em si tornou-se um dos princípios organizacionais da economia, da política, da sociedade e da vida cotidiana".

257 Disponível em: <http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/ bds.nsf/df38c52f-6c632ed88a5b019b506aca80/$File/5377.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

Acresce-se ao que já foi registrado em relação a esse tipo de loja, a proposição de uma experiência de "compra diferente", que busca se caracterizar por propiciar uma forma de interação mais aproximada com o cliente. Sobre isso, Chamie, Ikeda e Parente (2012) confirmam que "o valor experiencial criado pelas lojas com ambientes de compra mais estimulantes influencia principalmente a atração da entrada da loja, o tempo que o cliente investe para o momento da compra e o prazer que ele tem durante esse processo" (p. 26).

Registro, ainda, que as Lojas Conceito parecem estar expandindo algumas de suas características para as lojas comuns, visto que dentre as 3 lojas analisadas nesta categoria, 2 delas, que podem ser enquadradas como "comuns", adotaram essa nova forma de contato com o consumidor, através da criação dos já referidos espaços lúdicos, o que está apresentado na figura 2, que mostra um desses espaços em uma loja localizada em um Shopping Center de Porto Alegre.

Figura 3: Loja Conceito com espaços para brincar em Shopping Center de Porto Alegre



Fonte: fotografias feitas pela autora

Cabe ressaltar que essas lojas seguem uma tendência do mercado contemporâneo, conforme indica o site do Sebrae[258]. Nelas, como já indiquei, há uma forte valorização da marca, à qual se junta a intenção de fixar a sua importância, havendo, inclusive, em algumas dessas lojas, uma grande ênfase na promoção de experiências sensoriais. Pode-se supor que essas experiências ao serem

258 Disponível em: < http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/saiba-mais-sobre-as-lojas-conceito-uma-das--tendencias-do-varejo,f31dae21e224f410VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 22 mai. 2018.

conectadas a uma marca – afinal acontecem num espaço produzido pela marca – acabam sendo vinculadas diretamente a essa, reforçando, portanto, a imagem e posição de importância dessa marca.

É possível dizer, ainda, que essa estratégia de criação de espaços lúdicos objetiva atrair as crianças para o interior da loja, bem como aumentar o tempo de permanência dos clientes infantis em seus espaços, pois, afinal, o brincar dentro da loja pode suscitar novos desejos.

O último tópico a comentar, usualmente é referido como "setorização" do espaço das lojas por marcas. Duas dentre as lojas visitadas apresentaram essa forma de configuração, que se caracteriza pela demarcação de espaços destinados, exclusivamente, à disponibilização de produtos (neste caso brinquedos) de uma determinada marca.

Na maioria das vezes, esses espaços são gôndolas personalizadas, nos mais variados formatos e cores (fig. 3).

Figura 4: Espaços setorizados por marcas



Fonte: imagens feitas pela autora

Geralmente, os móveis ou estruturas utilizadas nessa nova forma de exposição dos brinquedos remetem a algumas características do produto ou da identidade visual da marca, podendo ser essas cores, formas ou temáticas, que valorizam e dão destaque à imagem da marca, pelo forte apelo estético empregado. Cabe destacar que a prática mais comum de colocar um produto/marca em destaque, ainda corresponde, na maioria das lojas, ao agrupamento nas prateleiras, ou à utilização de *displays*[259] (fig. 4), que são estruturas exclusivas de determinados produtos. A "setorização" do espaço, apresentada aqui se configura, portanto, como uma nova estratégia de convite ao consumo, que, possivelmente, decorreu da forma de exposição com *displays,* pela semelhança encontrada em ambas.

259 Estrutura para expor, em destaque, determinado produto; mostruário, expositor. (FERREIRA, 1999, p. 692).

Figura 5: Display à esquerda e separação dos produtos por marca nas prateleiras



Fonte: fotografias feitas pela autora

Porém, mais uma vez é importante ressaltar, que essa forma de organização não apenas delimita espaços, mas, principalmente, coloca em evidência o valor simbólico de cada marca. No contexto atual, estão agregados aos produtos de consumo, em geral, valores simbólicos. Deste modo, pode-se afirmar que não consumimos esses produtos somente em sua materialidade, mas também, ou principalmente, os consumimos em suas significações. Como Canclini (2007, p. 41) nos explicou, "a sociedade está estruturada com dois tipos de relações: as de força, correspondentes ao valor de uso e ao de troca; e, dentro delas, entrelaçadas com estas relações de força, há relações de sentido, que organizam a vida social, as relações de significação". O ponto chave está, portanto, na construção das relações de sentido. Os sentidos nos são "impostos", sendo muitas vezes assumidos por nós, através dos produtos disponíveis para consumo. E sobre isso, Sarlo argumenta que "os objetos nos significam" (2006, p. 28). Sendo assim, na posse de um produto, assumimos as suas características, o seu significado, nos identificamos com eles. Numa ordem inversa, o produto concede-nos os sentidos e nos dita os significados que têm valor. Assim, uma estratégia que coloca em evidência o valor simbólico funciona como um forte recurso de sedução e se torna muito favorável à intensificação do consumo.

A exaltação das marcas pelas lojas indica ser este um lugar que promove marcas comerciais. Assim, as lojas podem ser posicionadas como uma das muitas instâncias culturais por onde circulam essas marcas, ou mesmo os personagens midiáticos que a essas estão associados. Essa forma de pensar aproxima-se, de certo modo, do conceito de "narrativas transmitiáticas"[260], assumido por Jenkins (2008), e do qual se valeram autores como Flor (2007) e Prates (2008). Flor (2007) estudou um fenômeno televisivo, a novela "Rebelde", a qual expandiu seu conteúdo para uma infinidade de mídias, mas, também para brinquedos, roupas

260 Para o autor as transmídias configuram-se como sistemas que colocam em fluxo conteúdos que perpassam diversas plataformas de mídias e que, por sua vez, operam cooperativamente. Para Jenkins (2008), esses conteúdos seriam textos, histórias ou uma série de acontecimentos que se espalham por diferentes plataformas, como as digitais, orais ou escritas.

etc., que o autor associa a “circuitos e teias”; e Prates (2008) estudou uma série televisiva que também se expandiu para outras muitas mídias e produtos, todos interligados por um mesmo tema, que ela chamou de “complexo W.I.T.C.H.”.

No presente artigo, considero que as lojas de brinquedos, a partir da identidade visual das marcas que comercializam, das narrativas que se constroem sobre personagens midiáticos associados aos brinquedos que vendem, conectam-se a diversas outras instâncias culturais como o cinema, a televisão, a internet, os jogos, os livros, os celulares, os parques temáticos, a publicidade em geral, e, ainda, a outros tipos de lojas, que comercializam produtos da mesma marca ou franquia, mesmo que direcionados a outros setores – estou me referindo às lojas de roupas, calçados, acessórios, etc. A implicação dessa ação em conjunto, está na produção de uma rede de valor e de significados comuns que circulam em diferentes lugares, constituindo um circuito que vem se mostrando cada vez mais complexo, sofisticado e incisivo.

As lojas de brinquedos vêm se transformando em mais um importante ponto deste circuito, que se fecha em torno do consumidor em um processo no qual são produzidas significações e do qual participam as imagens das marcas e os próprios produtos que estão à venda.

Essas conexões entre instâncias culturais, seja em circuito, teia ou complexo, se tornam possíveis porque a maioria dos brinquedos atualmente disponíveis nas lojas estão conectados a redes de franquias fílmicas, ou a marcas licenciadas. Ou seja, é quase impossível encontrar algum brinquedo que não esteja vinculado a algum símbolo ou personagem midiático.

Outro fator identificado nessa forma de disposição dos produtos é a exaltação dos elementos visuais. E essa ênfase nas qualidades estéticas, conforme Harvey (2014), se tornou estrutural na cultura contemporânea, configurando novas formas de consumir. Da mesma forma, Lipovetsky e Serroy (2015, p. 26-27) apontam para uma intensa preocupação com uma dinâmica de estratégias estéticas, a partir da segunda metade do século XX. Segundo esses autores (2015), nas sociedades de consumo em que vivemos ocorreu uma “estilização do mundo”, a partir da imposição de uma estética de massa, na qual são exaltadas e generalizadas estratégias voltadas à valorização das formas, dos espaços e dos efeitos. E os efeitos desse modo de ver o mundo podem ser identificados, por exemplo, no conjunto de cores e nas formas que impregnam os ambientes das lojas de brinquedos visitadas, muitas das quais constroem e remetem a cenários usualmente associados ao imaginário infantil e que encantam e convidam as crianças a consumir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises conduzidas a partir de uma amostra que incluiu lojas de brinquedos localizadas nas cidades gaúchas de Porto Alegre e Canoas, conduziu-me a argumentar que esses espaços se constituem em importantes definidores de *quais são* os brinquedos com os quais é interessante brincar, bem como dos modos de brincar para as infâncias contemporâneas. A organização e a disposição

dos brinquedos nos espaços das lojas atuam nesse processo construtivo, tanto ao colocarem determinados brinquedos (e marcas de brinquedos) em destaque em seus espaços, mobilizando desejos, fantasias e ambições, ou simplesmente não os incluindo (ou colocando em segundo plano) em seus oferecimentos de brinquedos às crianças, quanto ao oferecerem a essas espaços que organizam, prioritariamente, alguns tipos de brincadeiras. Argumento que as lojas de brinquedos são instâncias que integram uma complexa rede na qual se constroem significações sobre o que interessa ser tomado como brinquedo, bem como com *o que* e *como* brincar nos dias de hoje. E a esse processo se vincula, também, a dimensão do consumo. As crianças aprendem a consumir, ao desejarem e comprarem determinados brinquedos intensamente propagandeados em diferentes instâncias sociais. Em outras palavras, as lojas funcionam como importantes marcadores culturais para o ato de brincar e para o oferecimento e definição do que seja brincar. Pode-se dizer, ainda, que, ao mesmo tempo, elas "designam" quais crianças podem brincar com alguns desses brinquedos – meninos, meninas, crianças pequenas, crianças maiores etc.

Pode-se dizer que as características das lojas ressaltadas neste artigo, que incluem a indicação de uma oferta que não apenas prima pela quantidade, mas, também, pela variedade cada vez maior de oferecimento de brinquedos e, ainda, pela inclusão de espaços lúdicos que atentam intensamente para a valorização de elementos estéticos, além de uma integração a uma complexa rede de marketing, cada uma a seu modo, produz efeitos importantes sobre as formas de estar nesses espaços, de brincar, de se relacionar e de consumir.

Concedo destaque para a ocorrência de mudanças nas práticas culturais relacionadas ao consumo, no que nomeei como "circuitos ou redes de consumo", já apontados por Flor (2007) e Prates (2008). Nesse caso, aqueles brinquedos associados a marcas, símbolos, ou personagens de narrativas que circulam em diversas instâncias culturais, e formam uma espécie de "cerco" ao consumidor, que, em algum momento, é capturado em algum nó desta rede. Essa foi, a meu ver, uma evidência marcante e potente que impregna o modo de produzir, bem como as novas formas de consumir os brinquedos e, também, de com eles brincar. Pode-se dizer que as infâncias contemporâneas brincam "conectadas" nas diferentes mídias, intercalando em suas brincadeiras o real e o virtual, os quais se tem tornado cada vez mais indistintos. Sobre isso afirma Hjarvard (2014, p. 168), que "o ato de brincar está sujeito a um processo de midiatização[261]". E, ainda, que a intensificação das interações com os meios de comunicação "[adaptou] uma multiplicidade de atividades e brincadeiras do mundo físico [...] mas também [desenvolveu] seus próprios gêneros de jogos e brincadeiras." (p. 168).

Argumento que o sentido do brincar foi expandido, pois as imagens, símbolos e narrativas "espirram" para todos os lados. Além disso, nas lojas, os brinquedos que não pertencem as "redes" que assinalei são cada vez mais raros. O ponto culminante disso tudo diz respeito à produção de novas formas de brincar, assim como à capacidade dessa nova prática cultural potencializar o consumo.

261 O conceito de midiatização, segundo o autor, "sugere antes uma expansão das oportunidades de interação nos espaços virtuais e uma diferenciação do que as pessoas percebem como real." (2014, p. 33). Esse conceito se refere, segundo o autor, a "uma teoria sobre a importância intensificada e cambiante dos meios de comunicação na cultura e na sociedade." (p. 36).

Como salientou Bujes (2010), as crianças “são frutos daquilo que foi feito com elas, de particulares escolhas que foram/são produzidas no cotidiano por relações pedagógicas de diferentes espécies que se exercem em distintos lugares do que chamamos estrutura social” (p. 34). O que intento dizer é que as infâncias se constituem, entre muitos outros fatores, a partir das relações que estabelecem no seu cotidiano, assim como

> [resultam] também de tudo que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças: as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura infantil, as produções midiáticas, o brincar e os brinquedos (BUJES, DORNELLES, 2012, p. 14).

Podemos dizer que estão entranhados na constituição das infâncias, preferências, formas de brincar, que se materializam nos valores que são absorvidos, através dos brinquedos e dos espaços por onde circulam. Ressalto o fato de que tendo ou não intencionalidades em sua produção, os brinquedos e os espaços onde esses são comercializados, são potencialmente produtivos e educativos, na medida em que neles e a partir deles se definem, priorizam, organizam e classificam modos de com eles interagir, mas também, de configurar-se de determinados modos como sujeitos infantis.

Ao finalizar, destaco, ainda, que estão em jogo no conjunto das estratégias mercantis acionadas nas lojas de brinquedos novas formas de consumir e também de brincar e que nesses espaços consomem-se, ao lado dos brinquedos, valores, formas de brincar, de viver, de se relacionar e de pensar sobre o mundo. Novamente ressalto a multiplicação das instâncias educativas, que agem conjuntamente na educação para o consumo, acoplando-se umas às outras nessa missão, de forma cada vez mais insidiosa, e conduzindo desde muito cedo a vida dos humanos. Assim, essas novas formas de conceber o consumo, de se imbricar nele vão definindo a cultura do consumo e, neste caso, mais especificamente, de um consumo endereçado à infância.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Uma outra infância é possível? In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss & BONIN, Iara Tatiana (Orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Editora da ULBRA, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; DORNELLES, Leni Vieira. Alguns modos de significar a infância. In: **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHAMIE, B. C.; IKEDA, A. A.; PARENTE, J. Atmosfera de loja como um elemento da estratégia varejista. **Revista Administração em Diálogo,** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 01-31, jan./fev./mar./abr. 2012.
FLOR, Douglas Moacir. **A convocação para o consumo nas pedagogias culturais – circuitos e teias do complexo Rebelde**. Canoas: ULBRA, 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.
HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.
HJARVARD, Stig. A midiatização da cultura e da sociedade. São Leopoldo: Unisinos, 2014.
JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
KELLNER, Douglas. Cultura de mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiatizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos:** brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.
PRATES, Camille Jacques. **Complexo W.I.T.C.H.: acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo.** Canoas: ULBRA, 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.
SARLO, Beatriz. **A cidade vista:** mercadorias e cultura urbana. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.
SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A CIÊNCIA POR MEIO DA CULTURA INDÍGENA NA CASA DO ÍNDIO DO JARDIM BOTÂNICO ADOLPHO DUCKE EM MANAUS-AMAZONAS-BRASIL[262]

Débora de Souza
Doutoranda em Educação
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
debora_abelha1977@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo[263] teve como objetivo analisar a relação que as crianças estabelecem com a ciência por meio das experiências vivenciadas na casa do índio do Jardim Botânico Adolpho Ducke, em Manaus-AM, Brasil.

O Jardim Botânico situa-se na Reserva Florestal Adolpho Ducke, considerada como a mais antiga e admirável do Centro de Pesquisas do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Com a expansão urbana de Manaus em direção ao norte, acabou por sofrer uma grande exploração de caça e retirada ilegal de madeira, areia, cipós, fibras e frutos. Para garantir a proteção da área, uma parte da reserva foi transformada no "Jardim Botânico de Manaus". Este se localiza no Bairro Cidade de Deus, zona leste da cidade de Manaus, foi criado oficialmente em 24 de outubro de 2000 (CASCAIS; TERÁN, 2014).

Por meio da interação das crianças nesse cenário educativo, ocorre a promoção do processo educativo. Esse fato nos motiva a ampliar o interesse em conhecê-las, bem como seus valores e suas culturas, interagindo em seus espaços de vida, deixando-as livres para produzirem seus conhecimentos, considerando-as sujeitos perante a sociedade, respeitando seus direitos e, dando espaço para suas vozes num mundo sociocultural.

Incluir as crianças em pesquisas científicas significa encorajar e permitir que elas expressem suas opiniões. Conhecê-las a partir delas mesmas, de suas manifestações, sejam por meio de falas, sorrisos, gestos etc., constitui-se um desafio nas pesquisas com essa categoria social. Ao dialogar com as crianças é preciso despojar-se do paradigma adultocêntrico, desfocando a lente de adulto, permitindo aceitar o ponto de vista infantil, ou seja, sua maneira de ver o mundo.

Nessa pesquisa, as vozes das crianças foram evidenciadas por meio das contribuições durante as conversas e no desenvolvimento deste caminhar. Valorizar as crianças considerando-as como sujeitos sociais capazes de interagir com seus pares e com os adultos que as rodeiam.

A participação das crianças ocorreu durante a visita realizada à casa do índio do Jardim Botânico, com o objetivo de vivenciar os conhecimentos científicos existentes naquele espaço singular.

---

262 Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA.

263 Agência Financiadora: CAPES

A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A CIÊNCIA

As crianças, quando estimuladas ao aprendizado, desenvolvem sua imaginação ao relacionarem suas experiências e conhecimentos com suas novas descobertas científicas. Sendo também que, a partir destas experiências, elas são motivadas a continuar buscando novos saberes e reconstruindo-os, não permitindo que esses aprendizados sejam estagnados, tornando-se um fim em si mesmo.

A investigação desempenha um papel central na relação entre conhecimento e aprendizagem, entre ciência e educação. Se o conhecimento é o resultado da aprendizagem, ele faz parte da investigação. “Aprender é tentar um novo modo de proceder, de resolver um problema” (DUTRA, 2002, p. 18).

Precisamos, a cada dia incluir as crianças nas atividades sociais, como cidadãs, ampliando sua participação social, buscando compreender as informações e as provas obtidas por meio das investigações, suscitando atitudes de curiosidades, de respeito à diversidade de opiniões durante o processo de conhecimentos.

Abib (2013) enfatiza a necessidade das crianças receberem, desde cedo, condições para desenvolver o gosto pela ciência e perceber que podem aprender de maneira mais fácil, por meio da experimentação, da investigação, usando diversas ferramentas para o seu aprendizado e desenvolvimento em busca de conhecimentos.

A prática científica promove o desenvolvimento das crianças e tem grande relevância, pois fomenta oportunidade para que elas construam seus conhecimentos e novos significados.

Seguindo a proposta de Sarmento (2006), podemos entender que, para muitas pessoas, a ciência tem sido um processo oculto, o qual tem deixado de lado o mundo cultural infantil, os conhecimentos sobre as crianças, suas realidades sociais, seus saberes e suas produções.

O interesse histórico pela infância apareceu tarde, pois havia uma ausência de interesse pelos sentimentos da criança. Porém, os estudos passaram por mudanças significativas, como a valorização e o reconhecimento de que a criança é um ser competente e ativo em meio à sociedade.

Por meio de percepções e práticas sociais que são construídas historicamente a respeito das crianças, torna-se fundamental a construção de um novo olhar para a sua vida social, bem como o seu desenvolvimento e processo histórico. Ao pesquisarmos um pouco mais sobre a realidade do mundo cultural infantil, estaremos buscando a interação entre a ciência e o estudo da infância.

> Pensar a relação da ciência com a infância a partir dessa concepção- a criança como ator social, que cria, que produz, que é capaz, que é hoje e não um projeto de “vir a ser” do adulto se difere das iniciativas que pensam a criança enquanto um ser em construção (SOUZA, 2008, p. 3).

Assim, é preciso despertar o interesse da criança para que ela possa explorar o que está ao seu redor, buscar novos saberes e conhecimentos, indo ao encontro daquilo que lhe é desconhecido. Estimular o relacionamento com o mundo ao seu redor, o desejo de saber mais e refletir sobre suas novas descobertas a

fim de obter conhecimentos científicos. Para isso se tornar efetivo, porém, faz-se necessário obtermos um novo olhar a respeito dessa importante fase do cidadão em formação, ou seja, sobre a criança.

Almeida (2009) aborda a necessidade de um novo olhar sobre as crianças, em 1993 foi criada uma comissão sobre a Sociologia da Infância que propõe um novo olhar sobre a criança não somente como aluno, mas também como ator social na vida. Nas teorias de socialização, revela-se uma visão infantil prisioneira na sociedade dos adultos. Assim, podemos perceber que somente o adulto é quem passa o saber; ele o único em ação e a criança apenas uma expectadora deste saber.

É imprescindível o processo de ruptura do pensamento preconceituoso no qual apenas o adulto pode tomar iniciativas nas decisões e contribuir com o aprendizado. Há necessidade de aprender a atender as vozes das crianças. Delgado e Müller (2005) comentam que, geralmente, quando se faz pesquisas nas Escolas, os sujeitos pesquisados são o professor, o diretor e a forma de ensino que é transmitido. Assim, o pesquisador esquece as crianças que, na maioria das vezes, têm sido pouco observadas como atores na sociabilização. Por isso, torna-se muito importante envolvê-las como sujeitos nas pesquisas, pois agindo assim estaremos salvando-as do silêncio e da exclusão das atividades que ocorrem a sua volta.

Enfim, deve-se deixar a criança crescer em seus conhecimentos, incentivá-las a ter uma postura pesquisadora, estar ao seu lado, apoiá-la e não somente ditar regras e dizer como realizar as coisas. Ela está constantemente ligada a relacionamentos sociais, mantendo uma relação com o mundo de forma criativa, interpretando e construindo a realidade social.

METODOLOGIA

Para conduzir a investigação, adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, dado ao fato de que sua abordagem oferece um plano aberto e flexível, que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79). A pesquisa qualitativa requer orientação profunda em seus fenômenos investigados dando, porém, a liberdade de expressão à análise dos dados coletados.

Segundo Serrano (1998), uma das vantagens na análise qualitativa é a flexibilidade, mas também exige um grande rigor durante o processo de investigação, justificando-se cada passo da investigação. Outro aspecto muito importante neste modelo de pesquisa é a exigência de uma concentração máxima, a fim de se fazer uma leitura e releitura atenta da realidade, que de outra forma poderia passar despercebida. Optamos, portanto, por observar e ouvir as vozes das crianças por meio de um acompanhamento da visita guiada.

Nas pesquisas realizadas por Silva, Barbosa e Kramer (2005) sobre questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças, as autoras enfatizam a importância do olhar, da escuta para captar e compreender as crianças em suas relações. No caminhar da investigação, o ato de ver e ouvir são cruciais para a

compreensão dos gestos, das discussões e das ações estabelecidas entre os pares.

Ao realizarmos pesquisa com as crianças, demonstramos as diferentes situações em que elas interagem, visualizando e relatando as suas vivências conforme os seus olhares, bem como dando atenção às suas vozes. Para isto, foi necessário descentrar o olhar adulto para ter condições de entender as expressões e falas infantis.

No processo de observação é importante observar ao seu redor o máximo que se puder, anotando a maior parte do que foi vivenciado. Trata-se de uma competência que pode ser exercitada e aprendida (GRAUE; WALSH, 2003). A observação é uma técnica que exige do pesquisador uma dedicação total dos momentos que vivencia, podendo também tornar-se um observador participante.

A Sociologia da Infância valoriza a participação das crianças, entretanto, em algumas pesquisas há uma carência de coletar as vozes das crianças. Desta forma, com o objetivo de melhor atender a estas vozes, utilizamos a roda de conversa para atingirmos o intuito do trabalho. Neste processo educativo, "a roda de conversa vem sendo entendida e assumida como uma atividade significativa, na qual a criança, constituindo-se como sujeito da fala (e da escuta), é desafiada a assumir um papel mais ativo na comunicação" (DE ANGELO, 2011, p. 60).

Por meio desta interação, a fala e a escuta infantil ganham real valor, tornam uma atividade desafiante para o pesquisador em aprender a realmente dar espaço para a voz e ter oportunidade de trabalhar a interação social entre as crianças além das perspectivas teóricas.

Na recolha de dados, ou melhor, "geração de dados", conforme Graue e Walsh (2003, p. 115), "os dados não estão aí a nossa espera, quais maçãs na árvore prontas para serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação". Nesse sentido, para realizarmos esta "geração de dados", utilizamos o diário de campo como uma ferramenta indispensável neste procedimento metodológico.

Para tanto, quando decidimos fazer pesquisa utilizando as falas das crianças, estava manifestando o desejo de desenvolver um processo científico com base em novos olhares, permitindo a participação infantil, valorizando suas vozes, ações, reações, manifestações e relações que são desenvolvidas no decorrer de um diálogo coletivo. Com este foco, desenvolvemos o percurso investigativo acompanhando vários grupos de crianças dentre eles escolhemos três (03). Desta forma, os sujeitos totalizaram vinte e seis (26) crianças, de ambos os sexos, entre seis a onze (6 a 11) anos de idade e três (03) monitores do Jardim Botânico. Acompanhamos três grupos: (01) grupo de uma instituição religiosa, (01) grupo de uma instituição não governamental e (01) grupo de uma escola pública.

Os nomes destes grupos foram escolhidos a critério da pesquisadora, inspirados em nomes de peixes da região amazônica em exposição no local, foram

eles: Grupo 1: Tambaqui[264]; Grupo 2: Pirarucu[265]e, Grupo 3: Jaraqui[266].

A escolha da nomenclatura dos grupos se deu ao fato de que a maioria das crianças falaram ao final da visita a respeito do que mais gostaram de visualizar no Jardim Botânico, ou seja, os peixes. Assim, escolhemos os nomes de peixes para nomear os grupos de crianças que realizaram a visitação naquele espaço. As visitas eram acompanhadas e orientadas por monitores do Jardim Botânico. Apresentamos a seguir apenas algumas vivências das crianças do grupo tambaqui ao visitarem a casa do índio do Jardim Botânico Adolpho Ducke.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contato com a ciência é facilitado por meio da vivência das crianças, por meio de seus questionamentos, falas, observações e suas reinterpretações a partir daquilo que presenciam. Assim, antes de adentrarem à Casa do Índio, a monitora chamou a atenção das crianças para uma planta à margem do caminho e aproveitou a oportunidade para fazer o seguinte questionamento:

> Monitora: - *Vocês já ouviram falar do urucu?*
> Crianças (em coro): - *Não*
> Monitora: - *É uma "plantinha" que tem "sementinha" vermelha que a mãe coloca na comida, no arroz que fica bem vermelho, chamada de colorau. Sai o "pozinho" e deixa vermelho.*
> Pedro (10 anos):- *Colorau?*
> Monitora: - *É o que a gente compra na feira, no supermercado.*
> José (08 anos): *Ah! lá em casa tem isto aí!*
> Monitora: - *Então estas sementes são colocadas para secar. Os indígenas utilizam para pintura no rosto*
> José (08 anos): - *Aí fica vermelho?*
> Monitora: - *Sim, alguém quer pintar o rosto?*
> José (08 anos), Lucas (07 anos) e Laura (06 anos): - *Eu*

Naquele momento, a monitora pegou algumas sementes do urucu e começou a pintar o rosto de algumas crianças, as quais tinham expressado desejo de serem caracterizadas com as cores utilizadas pelos índios. Era notável a alegria em seus rostos. No entanto, se observarmos no diálogo acima, colocamos algumas palavras em destaque com o objetivo de ressaltar a fala infantilizada da monitora dirigida as crianças. Isto parece demonstrar que a criança tem uma posição diminutiva, precisando de tais expressões para a compreensão delas.

No entanto, por meio de estudos amparados pela Sociologia da Infância, acreditamos que a criança é capaz de sociabilizar e entrar no mundo adulto não sendo inferiorizada. Elas são capazes de inventar, usar sua criatividade no seu dia-a-dia com seus modos de vida, bem como suas condições sociais de vida

264 O peixe tambaqui de água doce é conhecido popularmente como Pacu Vermelho, seu nome científico é Colossoma macropomum. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/.../peixes-de-agua-doce-do-brasil-tambaqui-colossoma-macro> Acesso em: 17maio. 2017.

265 Um dos maiores peixes de águas doces fluviais e lacustres do Brasil é o pirarucu, podendo atingir três metros e seu peso pode ir até 200 kg, seu nome científico é Arapaima. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pirarucu>. Acesso em: 17maio. 2017.

266 O peixe jaraqui é da família dos Caracídeos, muito comum na região amazônica, faz parte da alimentação básica da população de baixa renda, seu nome científico é Semapro-chilodus Insignis. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/jaraqui/> Acesso em: 17maio. 2017.

são renovadas. No entanto, ainda a cidadania sonega ao transportar as marcas pesadas do passado, tendo a "definição das crianças como seres imperfeitos, incompletos, imaturos, menores" (SARMENTO, 2005a, p. 17).

Convém, a promoção de uma mudança efetiva nesta perspectiva do adulto em relação à criança. Precisamos deixar de olhar para a criança como se ela fosse um ser incapaz de sociabilizar. Somente assim ela pode fazer parte da sociedade como ser completo, com a capacidade de interagir, sem precisar ser inferiorizada, pois, a "infância é capaz de interpretar e reinterpretar o mundo, questionando suas evidências, inaugurando novas maneiras de ver o mundo" (NORONHA, 2010, p. 92). A criança é um ser capaz de fazer suas interpretações de acordo com suas experiências reais em seu modo de vida. Continuando a observação realizada durante a visita das crianças, em seguida a monitora fez um convite para elas:

> Monitora: *Vamos entrar na casa do índio caracterizados, e explicou que na cultura indígena, as mulheres usavam esta pintura com colorau como forma de proteção no rosto, para nenhum bicho pegar. Quando iam para a roça, tinham de apanhar frutos e arrancar macaxeira.*
> José (08 anos): *Minha avó pega isto*
> Monitora: *Éh! Isto é Cultura.*

Conforme Rocha e Terán (2013, p. 67), "em suas vivências diárias, as crianças também experimentam os hábitos dos mais velhos, aprendendo dessa forma as práticas coletivas da comunidade". Constatamos isso pela fala de José ao dizer que sua avó também praticava este costume. Este momento foi propício para as crianças relacionarem o conhecido com o desconhecido. Aproximam-se mais da natureza ao conhecer uma planta, fazendo seus questionamentos e procurando conhecer novos significados para seu aprendizado. A monitora aproveitou o momento para expor um conhecimento mais profundo da cultura indígena.

Segundo Mubarac Sobrinho (2011, p. 52), "entender a cultura é entender a história dos homens, não numa dimensão única e homogênea, mas concebendo-a como dinâmica, heterogênea e contextualmente localizada". É extremamente importante conhecer a história da humanidade, procurando entender e respeitar suas crenças, seus hábitos, valores etc. As crianças são capazes de ressignificar sua cultura e, a partir dela, produzir sua própria cultura infantil. Os momentos culturais vivenciados num espaço não formal possibilitam um aprendizado profícuo.

Ao estarmos neste ambiente considerado um espaço não formal de aprendizagens, notamos a alegria e desejo das crianças em conhecer cada detalhe dentro dessa casa, tiveram a oportunidade de conhecer a cultura dos índios e participar por meio do que lhes era familiar. A monitora explicou-lhes que a moradia dos índios situa-se um pouco longe de Manaus, numa comunidade indígena e que para chegar lá são necessários sete dias de viagem de barco. Continuando sua explicação disse que na casa dos índios não tem fogão, nem geladeira. Assim, uma criança apontando para o forno, fez a seguinte indagação:

> José (08 anos): - *Este forno aqui é forno para fazer o quê?*
> Monitora: - *Eles fazem fogo aqui. É o forno de ferro que eles utilizam para fazer o quê?*

Evilene (11 anos): - *Farinha, comida.*
Monitora: *Tem outras coisas que eles fazem como o beiju, tipo tapioca, "tapioquinha" com queijo, manteiga.*
Paula (07 anos): *Fazem farinha, macaxeira*.

Mais uma vez podemos notar uma palavra infantilizada dirigida às crianças. Precisamos cuidar com estes tipos de expressões, pois sem percebermos estaremos manifestando a incapacidade de interação infantil num meio social. Muitas vezes nos expressamos com linguajar infantil, entendendo que as crianças não compreendem nossa maneira de expressão adulta.

As crianças participavam do diálogo, manifestando curiosidades, como podemos perceber pela fala de José. A monitora comenta sobre os hábitos alimentares dos índios, e procura relacionar aos alimentos que possivelmente as crianças se alimentam. "Os saberes vividos no dia a dia devem manter uma relação intrínseca com as questões concretas da realidade" (MUBARAC SOBRINHO, 2011, p. 56).

A monitora continuou explicando que a farinha vem da macaxeira[267] e que passa por um processo, é utilizado o tipiti[268] para colocar a mandioca[269] ralada e com o caldo fazer o tucupi. Assim, ela dirigiu-se até o local onde estava pendurado o tipiti e o mostrou às crianças. Algumas destas crianças até chegaram a pegar naquele instrumento indígena (Figura 01).

Figura 01 - Instrumento Tipiti utilizado pelos índios.
Fonte: Souza, 2014.



267 A macaxeira é uma planta nativa da região Amazônica é ingrediente para a produção de farinha de mandioca, tapioca, polvilho doce e salgado. Ela é também utilizada na produção de comidas do Norte, como: tacacá e molho tucupi. O pirão de peixe, farofa d'agua e o beiju são receitas que tem, também, por base a mandioca. Disponível em: <https://www.alimentacaolegal.com.br/macaxeira-ou-mandioca/> Acesso em: 17maio. 2017.
268 É um objeto confeccionado com cipó, é um artefato criado pelos indígenas para facilitar a prensagem da mandioca ralada, para extração do veneno, posterior secagem da massa e preparação da farinha e do beiju. Ele funciona como uma espécie de prensa; fabricado em bambu ou palha trançada, que remete ao desenho de uma cobra; além de possuir a maleabilidade do réptil, pois dessa forma ficará mais fácil prensar a mandioca ralada. Em uma das extremidades há uma espécie de buraco, no qual será colocado um galho ou graveto de árvore, que ajudará na torção do artefato. Disponível em: <https://www.coisasdaroca.com/Coisas antigas da roça>. Acesso em: 17maio. 2017.
269 É uma planta nativa do Sudoeste da Amazônia, com ela são produzidas a farinha e a tapioca. A mandioca é matéria-prima de duas receitas típicas do Pará: com um caldo amarelo extraído da mandioca e cozido por dias, é preparado o tucupi; a mandioca é usada pelo setor agroindustrial, é eliminado o ácido cianídrico para o uso familiar. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/linguistica/6029785>. Acesso em: 17maio. 2017.

Após ter visualizado o instrumento, Pedro fez a seguinte comparação:

> Pedro (10 anos): *Parece um peixe*
> Monitora: - *Eles vão, pegam a mandioca e vão ralar, depois que eles ralam colocam dentro do tipiti. Colocam a mandioca e puxam. Depois que escorrer toda a água vão fazer o tucupi. Alguém já tomou tacacá?*
> José (08 anos): - *Eu já tomei*
> Monitora: *Aquele caldinho de tucupi é feito a partir da água que sai da goma. Então vai aquela água, e vão guardar. E com a goma vão fazer a tapioca, a goma mais levinha. Eles tecem, vão lá na natureza e pegam cipó para tecer à mão".*

À medida em que a monitora dialogava, explicando a função de cada objeto, percebíamos que as crianças participavam e conseguiam relacionar a utilidade de algumas coisas ao que lhes era familiar, fazendo as devidas comparações, conexões e inferências, confirmando que:

> [...] a criança não é uma mera receptora dos produtos culturais, como muitos a julgam. Em vez disso, sua forma de se relacionar com esses produtos adquire novos modos e reinterpretações, por meio do cruzamento de culturas e de significações construídas nas relações com seus pares (FAZOLO, 2011, p. 179).

Nesse texto, compreende-se que a criança é um ser capaz de participar, interpretar, construir novos conhecimentos a partir de sua vivência, sua cultura e das relações estabelecidas com aqueles que estão ao seu redor, é preciso desbanalizar a ideia de que ela deve ser considerada apenas uma receptora de fatos e produtos culturais encaminhados pelos adultos. Após a realização do diálogo aqui descrito, a monitora pegou o instrumento que as mulheres usavam no seu cotidiano (Figura 2) e explicou sua utilidade, mostrou também o instrumento que os homens utilizavam (Figura 3) para realizar o trabalho de sua competência, explicando sua função, depois permitiu que pegassem estes objetos, conforme as fotos abaixo.

Figura 02 - Cesto Acurá (Feminino).



Fonte: Souza, 2014.

Figura 03 - Cesto Acurá (Masculino).



Fonte: Souza, 2014.

Convém ressaltar que cada objeto que a monitora mostrava, as crianças desejavam pegá-lo. Alguns esse manuseio era permitido, outros só podiam ser observados. As crianças ficavam admiradas com cada detalhe que lhes era exposto. Interessante que quando a monitora mostrou o instrumento que as mulheres utilizavam para transportar mandioca e o filho, as crianças rapidamente escolheram a professora deles para carregá-lo, a monitora auxiliou-a a colocar o cesto nas costas. As crianças acharam engraçado e começaram a sorrir. Elas participavam, por meio de suas vozes, interrogando, expondo suas opiniões e interagindo com o seu meio. Outro objeto que a monitora mostrou para as crianças foi um instrumento para pegar peixes (Figura 4) como podemos mostrar a seguir:

Figura 04 - Instrumento utilizado para pegar peixes.



Fonte: Souza, 2014

Logo a seguir, a monitora explicou que este instrumento os índios utilizavam para capturar os peixes que ficam na parte mais rasas dos rios. Surgiram então estes comentários:

> Pedro (11 anos): *Parece com aquele negócio para coar café*
> Evilene (11anos): *Parece com raquete*
> Monitora: *Ele é todo tecido pelas mulheres, que utilizam a fibra de algum cipó.*
> (GRUPO TAMBAQUI, DIÁRIO DE CAMPO, 29/04/2014)

Neste ambiente, foi proporcionada a oportunidade para as crianças aprenderem um pouco mais a respeito da cultura indígena, podendo fazer algumas relações com o que já conheciam no seu cotidiano, demonstrando uma capacidade peculiar de fazer uso de suas imaginações. As crianças produzem suas culturas, sejam elas familiares, educacionais, também mediam e interpretam o mundo. Desta forma:

> [...] não são apenas os adultos que intervém junto com as crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não

> recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papeis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2009, p. 15).

As crianças são capazes de intervir, produzir, transformar, participando em diversas situações, não sendo apenas o adulto o dono do saber, mas ambos podem construir seus conhecimentos. No momento de intervenção infantil, presenciado durante a exposição da monitora ao explicar sobre a cultura indígena e, ao mesmo tempo, as crianças demonstrando suas capacidades de interpretações, era notório o quanto elas eram competentes para fazer as comparações e as inferências necessárias de acordo com sua cultura e realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, investigamos a relação que as crianças estabelecem com a ciência em um espaço não formal, como o Jardim Botânico Adolpho Ducke na cidade de Manaus-AM, especificamente na Casa do Índio.

No decorrer da pesquisa, percebemos a participação infantil por meio de suas vozes, manifestações de curiosidade e encantamento. Foi interessante acompanhar as expressões faciais daquelas crianças ao adentrarem no Jardim Botânico Adolpho Ducke, admiradas com tudo que presenciavam.

A ciência nunca poderá ser considerada um “produto” pronto e acabado, mas sim um processo contínuo de busca de saber, de conhecimento, vivências. Nesta lógica, acreditamos que as crianças podem e devem ser incluídas nesse tipo de ensino e processo científico, uma vez que, à luz da Sociologia da Infância, estas não são meras expectadoras, mas atores sociais.

Os educadores, de uma forma geral, devem proporcionar às crianças oportunidades de visitar um ambiente como este para que haja um contato da criança com a ciência a fim de desenvolver sua criatividade, senso crítico, sua imaginação e participação por meio de suas vozes, de suas observações, experimentação e interação.

O Jardim Botânico Adolpho Duque, como um espaço não formal, oferece amplas possibilidades de aprendizagem e pode facilitar a compreensão de que há uma estreita relação dos conhecimentos que as crianças já possuem com a ciência. Por meio de uma relação prazerosa, descontraída e informal elas podem entrar em contato direto com o ensino formalizado, investigando, instigando, fazendo descobertas e experiências.

Enfim, esse estudo confirmou a contribuição do Jardim Botânico Adolpho Ducke, como um espaço que proporciona visibilidade ao mundo infantil, reconhece as vozes infantis, dando-lhes vez e voz na sociedade, contribuindo para que as crianças se sintam atores sociais, capazes de intervir, questionar, investigar e produzir ciência.

REFERÊNCIAS

ABIB, Maria L. Por que os objetos flutuam? Três versões de diálogos entre as explicações das crianças e as explicações científicas. In: CARVALHO, Anna Maria P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em de sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALMEIDA, Ana Nunes. **Para uma Sociologia da Infância**: Jogos de Olhares, Pistas para a Investigação. Lisboa: ICS, 2009.

CASCAIS, Maria das G. A.; TERÁN, Augusto F. Visita ao Jardim Botânico de Manaus Adolpho Ducke: uma experiência extraclasse com alunos do 7º ano do ensino fundamental. p. 205-219. In: FACHÍN-TERÁN, Augusto; SANTOS, Saulo César Seiffert (Orgs.). **Ensino de Ciências em Espaços não Formais Amazônicos**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: A rosa de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. p. 141-157. In: CRUZ, Silvia H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZOLO, Eliane. Pelas Telas do Aramado: práticas culturais e pedagógicas na educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenklan, 2003.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas**: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, FAPEAM, 2011.

NORONHA, Evelyn L. **As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalha-**

doras-perambulantes nas feiras de Manaus: um olhar a partir da Sociologia da Infância. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Especialidade de Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2010.

ROCHA, João M.; TERÁN, Augusto F. O projeto manejo de quelônios amazônicos "Pé- de- Pincha" e sua contribuição na educação científica em duas comunidades ribeirinhas do assentamento agrícola "Vila Amazônia", Parintins-AM. In: TERÁN, Augusto F.; SANTOS, Saulo Cézar S. **Novas perspectivas de ensino de ciências em espaços não formais amazônicos**. Manaus, AM: UEA Edições, 2013.

SARMENTO, Manuel J. Essa criança que se desdobra. **Rev. Pátio Educ. Infantil**, Ano II, n. 6, dez. 2004/mar.2005, p.14-17, 2005a.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera e SARMENTO, Manuel J.M. J. (Org.). **(In) Visibilidade da Infância.** Rio de Janeiro. Vozes (no prelo). 2006.

_____. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J. (Org.) Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa retos e interrogantes**: técnicas y análisis de datos. Madri, Editorial La Muralla S.A., 1998.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SOUZA, Carolina R. de. **A ciência na Educação Infantil** - uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.

CRIANÇA PEDE INFÂNCIA: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS REALIZADAS NO GRUPO DE TRABALHO GT07 DA ANPED?

Tatiani Rabelo Lapa Santos
Universidade Federal de Uberlândia - MG
tatianirabelo@hotmail.com

Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia - MG

Naisa Afonso da Silva
Universidade Federal de Uberlândia - MG

INTRODUÇÃO

> 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. [...] Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
>
> Manuel de Barros

> As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave.
>
> Manuel de Barros

A sensibilidade apresentada na poesia de Manuel de Barros e a forma como o autor trata a criança e a infância em seus trabalhos estão relacionadas às suas lembranças; para este poeta, somos frutos das infâncias que vivemos; sua poesia nos mostra que o valor dado às coisas se manifesta de acordo com a intimidade e o interesse que temos por determinado ser, objeto e acontecimento.

Como este "caçador de achadouros da infância", o presente trabalho[270] buscou descobrir ou redescobrir diferentes infâncias, diversas e diferentes formas de ver a criança na produção acadêmica. Nessa direção, apresentamos os resultados da pesquisa sobre a produção acerca das temáticas relacionadas às crianças, às infâncias nos trabalhos apresentados e publicados entre os anos de 1988 a 2010, no Grupo de Trabalho "Educação de criança de 0 a 6 anos" (GT07), nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Para tal elencamos os seguintes objetivos: Compreender o que os pesquisa-

270 Este artigo é fruto da dissertação de Mestrado em Educação intitulada Crianças e Infâncias: um olhar de azul para a produção do GT07 da ANPEd defendida no ano de 2014 na Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais-MG sob a orientação da Prof. Doutora Myrtes Dias da Cunha.

dores do GT07 escrevem acerca das crianças e infâncias; qual o lugar das culturas infantis nessa produção e o impacto da legislação instituída para a educação das infâncias no período de 1988 até os dias atuais no Brasil.

As análises aqui realizadas apoiam-se principalmente nos estudos da Sociologia da Infância; tal área de estudo abriu novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças, tendo como objeto de investigação as infâncias consideradas como construções sociais que se transformam de acordo com o tempo e com os diferentes espaços; mediante tal entendimento, é possível afirmar que existem variadas e distintas infâncias. Essas análises evidenciam que as crianças participam de forma coletiva na sociedade como sujeitos ativos. Trata-se de uma maneira diferente de estudar as infâncias, abandonando o adultocentrismo e concebendo a criança como um ser ativo, capaz e criativo, valorizando a realização de pesquisas com crianças e não apenas sobre elas.

A partir da Sociologia da Infância, autores como Sarmento (2004, 2005), Corsaro (2005), Prado (1998), entre outros, concebem as crianças como seres sociais completos, culturais e indivisíveis, valorizados em todos os seus aspectos. De acordo com Sarmento (2005) a infância é vista como:

> A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-6).

Segundo Corsaro (2005), o desenvolvimento das crianças não é algo individual, e sim um processo cultural, portanto, coletivo, acontecendo continuamente através das relações das crianças com seus pares. Para este autor a criança é um ser capaz que produzir sua própria cultura e não apenas incorpora a do adulto; a criança recebe a cultura oferecida pelo adulto, se apropria e modifica-a produzindo uma cultura própria em um processo denominado *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Prado (1998) esclarece que quando a criança emerge como protagonista, ganhando voz e sendo ouvida, também emerge um lugar e um tempo de viver as infâncias e as possibilidades de se conhecer tais crianças, naquilo que criam, inovam, observam, inventam, imitam e reproduzem. Segundo a autora:

> Reconhecer esta complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades (PRADO, 1998, p.7).

Neste sentido, partindo dos conceitos apresentados pelos autores citados aci-

ma, é possível dizer que a discussão sobre das culturas infantis tem um lugar importante nos estudos acerca das crianças. A partir desses pressupostos, investigamos o que os autores escrevem, observam e pesquisam sobre crianças, infâncias e culturas infantis elegendo os trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd no período de 1988 a 2010 como fonte de investigação.

A definição do período pesquisado, de 1988 a 2010, deveu-se ao fato de 1988 ter sido o ano em que se determinou a atual denominação para o Grupo de Trabalho: *Educação de criança de 0 a 6 anos*, fundado em 1981 com o nome de "Educação Pré-escolar"; já o ano de 2010 foi escolhido como término dessa investigação por ser o ano anterior ao nosso ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Desta forma, como precisávamos delimitar um período para nossa proposta de pesquisa, escolhemos o ano de 2010 para finalizar a nossa investigação.

A escolha da produção do Grupo de Trabalho Educação de criança de 0 a 6 anos (GT07) está relacionada ao fato deste grupo ter sua produção caracterizada por estudos sobre crianças brasileiras, políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos, formação de profissionais, trabalho pedagógico na Educação Infantil, funções do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem, relações entre as crianças e adultos, dentre outros ligados com crianças e infâncias.

Para alcançar os objetivos elencados neste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir dos seguintes procedimentos: localizamos e recolhemos os textos que foram apresentados e publicizados no GT07 a partir de 1988 e realizamos leitura e análise dos resumos para identificar aqueles que abordavam os temas iniciais selecionados (crianças, infâncias, brincar, brincadeiras e brinquedoteca); nessa etapa do trabalho, de um total de 375 textos recolhidos[271], selecionamos 62 para leitura dos textos completos. Esse trabalho de leitura e análise dos textos completos selecionados pautou-se em procedimentos utilizados na pesquisa documental com análise de conteúdos previamente selecionados, mas também buscando encontrar associações destes temas prévios com outros e buscando também desenvolver uma compreensão histórica sobre as permanências ou modificações de temáticas, enfoques epistemológicos, metodológicos e bibliográficos que caracterizam e caracterizaram o GT07.

Apoiados em tal compreensão realizamos o levantamento dos textos apresentados de 1988 a 2010 no GT07 e encontramos 375 trabalhos em formatos de trabalho completo, comunicação e pôster. Desse total geral, identificamos 62 artigos que abordavam em seus títulos e resumos as temáticas de estudo de nosso interesse. Realizamos tal procedimento por meio da leitura dos títulos e resumos da totalidade dos textos recolhidos e selecionando aqueles que mencionavam e/ou abordavam os temas de nosso interesse. Para compreender

271 Na dissertação defendida no Curso de Mestrado Crianças e Infâncias: um olhar de azul para a produção do GT07 da ANPEd e nossas temáticas de interesse foram: crianças, infâncias, culturas infantis, brincar, brincadeira, brinquedo e brinquedoteca. Devido ao espaço que dispomos neste artigo nos dedicamos as análises somente das temáticas crianças, infâncias e culturas infantis.

como as temáticas de nosso interesse se apresentavam nos textos selecionados começamos a organizá-los de acordo com os seguintes itens: título da pesquisa; autor(es); ano de publicação; temas abordados; tipo de pesquisa informada; referencial teórico informado; metodologia de pesquisa informada; procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa informados.

O levantamento geral e a reunião do conjunto de trabalhos que compõem o GT07 foram realizados através de visitas, contatos eletrônicos e telefônicos com algumas bibliotecas de universidades e outras instituições, por exemplo, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Biblioteca Ana Maria Poppovic na Fundação Carlos Chagas e na Associação Nacional de Pós-graduação em Educação - ANPEd.

Constatamos que os trabalhos apresentados no GT07 entre 2000 a 2010 encontram-se disponíveis no sítio eletrônico da ANPEd; entretanto, no que se refere ao período de 1988 a 1999, os trabalhos apresentados no GT07 foram encontrados em diversos locais: bibliotecas de diferentes universidades, em acervos particulares de autores e se apresentavam em formatos distintos: boletins, cadernos de resumo, textos impressos e em um CD organizado pela Anped, com trabalhos apresentados no GT07 nos anos de 1986 a 1994, neste CD faltam alguns trabalhos.

Neste sentido, um dos resultados desta pesquisa consistiu na organização de um material de mídia digital (CD-ROM) contendo a dissertação de mestrado da pesquisadora e os trabalhos apresentados no GT07 durante 22 anos nas reuniões anuais da ANPEd.

O QUE OS PESQUISADORES DO GT07 ESCREVEM ACERCA DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS?

É importante ressaltar que a nossa pesquisa explora outros desdobramentos, mas nesta apresentação, devido ao espaço para exposição que dispomos, mostraremos apenas alguns dos resultados encontrados, quais sejam: o que os pesquisadores do GT07 escrevem acerca das crianças e infâncias; qual o lugar das culturas infantis nessa produção e o impacto da legislação instituída para a educação das infâncias no período de 1988 até os dias atuais no Brasil.

Em relação aos trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd, encontramos na tabela abaixo uma apresentação do número total de trabalhos publicados e do número de trabalhos selecionados:

Tabela 01: Quantidade de trabalhos apresentados no GT07 no período de 1988 a 2010 e de trabalhos completos selecionados.

Ano de apresentação e publicação dos trabalhos (incluindo trabalhos completos, comunicações e pôsteres) no período de 1988 a 2010	Quantidade total de trabalhos apresentados por ano no GT07, no período1988 a 2010	Número de trabalhos do GT07 que abordam temáticas de interesse da presente pesquisa no período1988 a 2010[1]
1988[2]	------	-------
1989	------	-------
1990	14	01
1991	13	02
1992	14	01
1993	16	05
1994	18	03
1995	14	01
1996	27	05
1997	15	02
1998	16	04
1999	15	02
2000	17	03
2001	20	05
2002	16	02
2003	09	04
2004	15	05
2005	28	03
2006	26	01
2007	23	01
2008	21	04
2009	21	03
2010	17	05
Total Geral	375	62

Fonte: Elaborado por Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014).

Conforme pode ser constatado na Tabela 01, apresentada acima, no que se refere à produção de trabalhos do GT07, verificamos a partir de 1990 apresentação de trabalhos que tratam de crianças e infâncias; tal presença está relacionada, provavelmente, às transformações sinalizadas a partir da Constituição Federal de 1988, vista como um marco na garantia de direitos para as crianças, com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) em 1990, com o reconhecimento do texto da *Convenção sobre os Direitos da Criança* - (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, dentre outras conquistas importantes que contribuíram para a consolidação de uma visão da criança como sujeito pleno e como cidadão cujos direitos são reconhe-

cidos em todos os aspectos.

Ao buscarmos compreender qual é o lugar das infâncias, das crianças e quais são as possibilidades da infância atualmente nas produções acadêmicas apresentadas no GT07, podemos dizer que as pesquisas com crianças têm sido constantes a partir da década de 1990; as crianças têm ganhado cada vez mais lugar nos estudos sobre as infâncias. Educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil procuram compreender cada vez mais as temáticas de estudos referentes à faixa etária de 0 a 5 anos, trabalhando com práticas de pesquisa que apresentam as crianças como sujeitos, possibilitando conhecer a infância nas várias formas de ser criança.

Nos trabalhos selecionados e analisados, verificamos que as crianças ocupam um lugar na produção acadêmica em que é valorizada como um ser humano pleno e possuidor de direitos. Os autores ao se referirem as crianças em seus textos reforçam a importância de considerá-la como um ser social e cultural, tal como pode ser visto nos trabalhos de Faria (1994), Prado (1998), Guimarães e Leite (1999), Kishimoto (2000), Nogueira (2000), Oliveira (2001), Ávila (2002), Wiggers (2002), entre outros.

QUAL O LUGAR DAS CULTURAS INFANTIS NA PRODUÇÃO DO GT07?

Em relação aos pesquisadores que publicaram no GT07, encontramos vários trabalhos em que as discussões acerca de crianças e infâncias perpassam as reflexões acerca das culturas infantis. Nos trabalhos selecionados e analisados verificamos que as crianças ocupam um lugar na produção acadêmica em que é valorizada como um ser humano pleno e possuidor de direitos. Os autores ao se referirem às crianças reforçam a importância de considerá-las como seres sociais e culturais valorizando as culturas infantis produzidas pelas crianças nos diferentes espaços, tal como pode ser visto nos trabalhos de Faria (1994), Prado (1998), Guimarães; Leite (1999), Kishimoto (2000), Nogueira (2000), Oliveira (2001), Ávila (2002), Wiggers (2002), Muller (2003), Borba (2006) entre outros, principalmente entre os anos de 2000 até 2010.

Ao buscarmos compreender qual o lugar das discussões sobre as culturas infantis na produção do GT07 encontramos o texto *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche*, de Alessandra Mara Rotta de Oliveira, 2001. A autora, ao investigar o ponto de vista das crianças pequenas (0 a 6 anos de idade) sobre o seu viver em creches e pré-escolas baseia-se nos estudos realizados por Manuel Jacinto Sarmento, pesquisador português, uma das influências da Sociologia da Infância no Brasil.

Outro texto apresentado no GT07, *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência,* apresentado por Fernanda Muller, em 2003 discute sobre as culturas infantis. A autora aponta em seu trabalho que o que diferencia a infância da vida dos adultos é o modo como a infância se manifesta, ressalta a importância de se reconhecer as crianças como sujeitos que constroem suas culturas infantis e que contribuem nas relações a sua volta; define as culturas infantis de acordo com o trabalho de Florestan Fernandes, produzido em 1947, entendendo-as como sendo constituídas por elementos da cultura do

adulto e pelos elementos das próprias crianças.

Muller (2003) apresenta os resultados da pesquisa realizada no município de São Leopoldo/RS, na qual buscou desvelar as vozes das crianças de uma turma do pré-escolar. A autora discorre sobre o conceito de culturas infantis, esclarecendo que as culturas infantis não são realizadas no vazio social e que as crianças são seres competentes que produzem e constroem as suas próprias culturas; no decorrer do texto aponta também a forma como se dava a relação entre professoras e crianças na escola onde realizou a investigação.

Outro texto que faz referência ás culturas infantis é *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*, de Angela Meyer Borba, em 2006, cujo objetivo foi entender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social, constituem nos espaços tempos do brincar suas culturas da infância e são também por elas constituídas. De acordo com Borba (2006), as culturas da infância são temas privilegiados da Sociologia da Infância, que considera as crianças como sujeitos sociais, criativos e ativos e a infância como uma construção social que se transforma ao longo de diferentes tempos e espaços. A autora discute, assim, o conceito de culturas infantis, sua inserção no campo da Sociologia da Infância e suas relações com o brincar. Apresenta que as crianças, por meio das relações com seus pares e com os adultos constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo, construindo suas culturas infantis.

Observamos, nos trabalhos supracitados posicionamentos conceituais que demarcam o lugar da cultura nas vivências infantis, valorizando a dimensão cultural como contexto da constituição de sujeitos e como possibilidade de construção das culturas infantis. Constatamos, nos artigos do GT07 analisados por nós, que no período de 2000 a 2010, seus autores compartilham o conceito de culturas infantis, apresentando-o nos seguintes termos: [as culturas] não são pré-existentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social, que no caso são as interações entre os pares (CORSARO, 1997, p. 5).

É importante ressaltar que os trabalhos supracitados e outros também analisados ao discorrer sobre temas relacionados à criança e às infâncias, dentre tantos outros, deixam explícita uma concepção de criança e infância inerentes à área de pesquisa da qual fazem parte. Embora muitos se apoiem em referenciais e metodologias de pesquisas diferentes, têm algo em comum: veem a criança como um sujeito de direito, que produz cultura, que imagina, é criativa, fantasia, cria e influencia as pessoas e as relações a sua volta, tais característica.

O IMPACTO DA LEGISLAÇÃO INSTITUÍDA PARA A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NO PERÍODO DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS NO BRASIL

Podemos observar a partir da leitura dos trabalhos do GT07 um impacto positivo acerca da legislação instituída para a educação das infâncias no Brasil,

como pode ser visto, por exemplo, nos trabalhos de Santos e Souza (1993), Nascimento (1998), Bujes (2001), Junior e Ramos (2001), Wiggers (2002), dentre outros. Os trabalhos analisados ao fazerem discussões sobre diferentes temas discorrem concomitantemente sobre os ordenamentos legais, apontando a promulgação da Constituição de 1988 como um marco quanto ao direito das crianças, ao instituir a educação para as crianças pequenas como uma opção da família e um dever do Estado, sinalizando para a superação do caráter assistencial do atendimento que as crianças recebiam anteriormente; apresentam o Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990 que vem reafirmar o direito de cidadania da criança, definindo seus direitos de educação e proteção; os autores do GT07 citam também a nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que reconhece a educação infantil como parte da primeira etapa da Educação Básica, dentre outros documentos que ajudaram a enxergar as crianças com um novo olhar, despido do assistencialismo que prevalecia anteriormente.

Junto aos ordenamentos legais instituídos e apresentados no GT07, elencamos aqui alguns dos documentos criados para orientar a educação das infâncias que são referenciados nos trabalhados analisados, quais sejam:

1 - Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI – o qual faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), formado por um conjunto de referências e orientações pedagógicas com objetivo de auxiliar os profissionais que trabalham na área da educação a executar práticas educativas de qualidade.

2 - Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Lei n°10.172/2001, visto como um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas para o ensino em todos os níveis: infantil, básico e superior.

3 - O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) - (Volume 1 e 2) que apresenta referências de qualidade para a Educação Infantil.

4 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - 2009) produzidas em 2009 e publicadas em 2010, apresenta orientações comuns para os saberes e fazeres na Educação Infantil, problematizando e qualificando as práticas educativas nas instituições.

5 - Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), que podem ser usados como instrumentos para autoavaliação de creches e pré-escolas, pois o documento apresenta uma metodologia participativa e aberta à comunidade, que possibilita às instituições avaliarem a si próprias.

6 - Lei nº 12.796 de 2013 que tem como objetivo retificar alguns artigos presentes no documento que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996; dentre as modificações realizadas está o Artigo 4 que discorre sobre organização da educação básica e apresenta que será dividida da seguinte maneira: I - pré-escola; ensino fundamental; ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006, p.1).

Nessa direção, é possível compreender que com a criação dos ordenamentos legais para a Educação Infantil, a partir de 1988, com a promulgação da

Constituição Federal, têm influenciado de forma positiva a implementação de leis relacionadas e a produção acadêmica acerca das crianças e as infâncias, valorizando tais sujeitos como portadores de direitos. Dessa forma, a legislação ao apresentar um novo olhar para criança influencia na produção acadêmica da área por meio da construção de alguns documentos tal como pode ser visto, por exemplo, no Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que defende que a criança é um sujeito histórico e de direitos; a qual, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca e produz cultura (BRASIL, 1999), tem impactado de forma positiva o trabalho realizado com as crianças nos espaços escolares.

No entanto, a partir das análises realizadas foi possível compreender também que, embora a legislação tenha impactado de maneira positiva a educação das infâncias, quando se trata do cotidiano escolar, encontramos resultados que precisam ser repensados. Assim, entendemos que é preciso ser revisto a forma como é proposto o ensino-aprendizagem das crianças no espaço escolar. De acordo com as pesquisas do GT07 é preciso ser repensado o cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil, já que grande parte dos trabalhos analisados, ao apresentarem resultados de pesquisas realizadas em espaços institucionais (**40 trabalhos**), denunciam a forma como o brincar, a produção das culturas infantis, o ensino e aprendizagem e o lúdico são tratados e vivenciados em instituições de educação infantil: como atividade de menor importância, atividade para a hora do recreio, para a troca de professores ou como prêmio para aqueles que fazem o que é ordenado pelos docentes; tais trabalhos demonstram, sobretudo, que os professores valorizam a escolarização com a utilização de atividades mecânicas, repetitivas e sem sentido e significado para as crianças em detrimento da realização de atividades lúdicas.

Deste modo, esta pesquisa aponta como urgente pensar e propormos formas para que a valorização dada a criança, infâncias, as culturas infantis e ao lúdico na produção acadêmica e na legislação brasileira também seja efetivada no cotidiano da instituição de educação infantil, que seja assegurado as crianças um ensino e aprendizagem que respeite seus direitos fundamentais: brincadeiras, atenção individual, ambiente estimulante e seguro, que o ensino e aprendizagem estimule a curiosidade, a imaginação e capacidade de expressão das crianças. É necessário a construção de um espaço de educação infantil que valorize o afeto, a amizade, a expressão dos sentimentos, as culturas e experiências das crianças para o desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013).

Acreditamos que, mesmo diante dos impactos positivos da legislação no tocante à educação das infâncias, é preciso ao se tratar do ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, realizar mudanças no sentido de organizar um ambiente que seja aconchegante e estimulador e que esteticamente envolva as crianças. Necessitamos do desenvolvimento de práticas humanizadas e humanizadoras que valorize o tempo da educação infantil, tendo clareza acerca dos objetivos da educação infantil, deixando de lado métodos tradicionais de alfabetização, como memorização, atividades repetitivas e sem sentido para a criança. E que a educação

infantil não seja um momento de preparação para o Ensino Fundamental e sim um lugar onde as crianças construam aprendizagens significativas, sintam-se felizes, seguras e tenham seus saberes e culturas valorizados e respeitados.

CONCLUSÃO

Ao realizarmos a análise da produção do GT07 da ANPEd é possível constatar que os autores apresentam um novo olhar sobre a criança, tratando-as como sujeitos de direitos que são criativos e colaboradores/produtores das culturas infantis. Segundo os trabalhos do GT07 as crianças ocupam um lugar na produção acadêmica em que é valorizada como um ser humano pleno e possuidor de direitos. Os autores ao apresentar seus resultados de pesquisas mostram também que a discussão acerca das culturas infantis é um tema que perpassa as discussões acerca das crianças e infâncias.

Em relação ao impacto da legislação no que se refere às infâncias podemos constatar os impactos positivos da legislação para a produção acadêmica, no entanto, observamos também que mesmo com os avanços no campo da legislação no Brasil ainda é preciso repensar a forma como o processo educativo acontece e a maneira como as crianças são tratadas no espaço escolar. É urgente a construção de práticas educativas que valorizem um ensino e aprendizagem que considere as vozes e saberes das crianças, em que a educação infantil seja um lugar onde as crianças possam ser felizes, possam experimentar aprendizagens novas, se expressar por meio das diferentes linguagens, interagir, socializar e a aprender de forma humana e humanizadora, assim como é posto na produção acadêmica e na legislação.

Portanto, consideramos importante refletir sobre as possibilidades que a valorização das crianças e das infâncias e a reflexão acerca destes temas na legislação e produção acadêmica possa ser compartilhada por educadores e profissionais que trabalham com as crianças em diferentes espaços educativos, de forma que possamos de fato produzir resultados diferentes, mais humanos e humanizadores, no trabalho cotidiano de creches, pré-escolas e escolas em que as construções e produções culturais das crianças sejam valorizadas possibilitando alcançarmos um pensar mais sensível, crítico e humanizador no e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. In: 25º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2002.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança***. Rio de Janeiro: Salamandra. 1999, 48 p.*

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas:** *as infâncias de Manuel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010, 187 p.*

BORBA, Ângela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4- 6 anos. In: 29º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Brasília: 1990.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei nº 12.796,** Brasília, 04 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica – Brasília. DF. 2006a. v. 1 e 2.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI**. In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol.26, n.91. pp. 443-464, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em Pré-escolas**. In: 17º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1994.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Marial Isabel. **A pedagogia dos pequenos:** uma contribuição dos autores italianos. In: CD-ROM da 22º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. In: 23º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2000.

MULLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças:** culturas infantis, trabalho e resistência. In: 26º Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas /MG, 2003.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública**. In: CD-Rom da 21ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Brincadeiras tradicionais musicais:** análise do repertório recomendado pelo referencial curricular nacional para a educação infantil/ MEC. In: 23º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2000.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Com olhos de criança:** o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

PRADO, Patricia Dias. **Educação e cultura infantil em creche:** Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de mestrado. UNICAMP - Campinas, 1998.

SANTOS, Denise Grein; SOUZA, Rosa Perrone. **Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos**. In: 16º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, mimeo, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, M.J; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos***:* perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, p. 35-54, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância**. Revista Educação e Sociedade***,* Campinas, vol.26, n. 91, p.361-78, 2005.

WIGGERS, Verena. **Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros***.* In: 25º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2002.

CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE VIVÊNCIA DE RUA: DESPROTEÇÃO, RISCO E VIOLÊNCIAS

Joana Missio
Universidade Federal de Santa Maria
Contato: joanamissio@hotmail.com

Dorian Mônica Arpini
Universidade Federal de Santa Maria

INTRODUÇÃO

Hoje, tem-se uma compreensão acerca da infância como uma etapa da vida que demanda a necessidade de olhares atentos e cuidadosos, devido à peculiaridade dessa condição de desenvolvimento. É nesse período que ocorrem aprendizados significativos e que se estabelecem as relações que irão constituir o sujeito. Winnicott (1957/1982) traz a importância de condições ambientais suficientemente boas para o desenvolvimento emocional e para a saúde mental da criança, inclusive como modo de prevenção de dificuldades emocionais e psíquicas na vida adulta. Assim, percebe-se que, com relação à infância, haveria necessidade de um zelo pela educação, pelos hábitos, pela saúde, e por todos os aspectos que envolvem sua inserção na sociedade. Portanto, é uma fase da vida reconhecida como importante e portadora de especificidades que devem de ser atendidas.

Nesse sentido, entendendo a criança como sujeito de direitos, houve grandes avanços no que concerne à elaboração e à promulgação de leis que visam o cuidado e a proteção da criança e do adolescente. No Brasil, há o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990, que dispõe sobre os direitos dos mesmos, elaborado a partir da Doutrina da Proteção Integral, respaldada no art. 277 da Constituição da República (BRASIL, 1990/2015; BRASIL, 1988/2016). Esta coloca a infância e a adolescência em posição de prioridade absoluta no que tange à criação de políticas públicas sociais, enquanto aquela fornece diretrizes para a efetivação do cuidado integral, apontando caminhos para a garantia desses direitos. Entretanto, sabe-se que essas leis não se fazem valer para todas as crianças brasileiras, visto que muitas se encontram, ainda, em situação de violação de direitos, vivendo sob condições não propícias ao seu desenvolvimento saudável (ZANIANI; BOARINI, 2011; RIZZINI; SILVA, 2002; SANTOS, 2014).

Nesse contexto de violação de direitos, há crianças que, tendo seus vínculos familiares e comunitários fragilizados ou rompidos, engajam-se na formação de outros tipos de vínculos necessários à sobrevivência psíquica (e em alguns ca-

sos também física), inserindo-se em uma dinâmica de vivência de rua. É importante salientar que neste trabalho[272] será priorizado o termo "vivência de rua" em detrimento de "situação de rua". Enquanto este denota um aspecto mais estático, aquele se caracteriza por um dinamismo, envolvendo a mobilidade da criança entre os diferentes campos de sua vida, tais como a família, as instituições e, o principal deles, a rua (LUCCHINI, 2003). Por isso, o que será levado em consideração efetivamente para a caracterização da criança que possui vivência de rua não é o espaço físico em que ela se localiza, mas o seu espaço subjetivo de organização, aquele que ela tem ou teve como referência (SOARES et. al., 2003). Logo, o espaço da rua se torna parte que constitui, organiza e identifica esses meninos e meninas.

Dentro dessa dinâmica que muitas crianças vivenciam nas ruas, parece não haver a garantia de muitos direitos preconizados pelo ECA, tais como o direito ao respeito, à convivência familiar e comunitária, à dignidade, à educação, entre outros. Essas condições, por vezes, revertem a lógica da infância como fase de brincadeira, aprendizado, proteção e cuidado integral, impondo à criança um mundo onde ela mesma deve se proteger e tomar suas próprias decisões, tal qual um adulto. Cabe aqui ilustrar algumas experiências de crianças com vivência de rua a partir de um trecho do livro "Capitães da Areia", cujo autor, Jorge Amado, descreve a vida de um grupo de meninos nas ruas da cidade de Salvador:

> "Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens sabiam resolver. Sempre tinham sido como homens, na sua vida de miséria e de aventura, nunca tinham sido perfeitamente crianças. Porque o que faz a criança é o ambiente de casa, pai, mãe, nenhuma responsabilidade. Nunca eles tiveram pai e mãe na vida da rua. E tiveram sempre que cuidar de si mesmos, foram sempre os responsáveis por si. Tinham sido sempre iguais a homens" (AMADO, 1937/2009, p. 236)

Ainda que, conforme o trecho citado acima, essas crianças criem mecanismos para sobreviver a esse contexto adverso, elas permanecem desprotegidas, expostas a riscos e a violências. Entretanto, quando se fala em "contexto adverso", leva-se em conta, muitas vezes, apenas o ambiente da rua, sendo que, pensando na caracterização da "vivência de rua", esse contexto pode englobar outros campos da vida da criança. Em meio a esse "vai-e-vem" por esses campos, será que a desproteção, o risco e as violências se encontram apenas nas ruas? Será que a ida para a rua não se configura como um gesto de busca por proteção, por uma alternativa à violência vivida em outros espaços? E mesmo nas ruas, que percepções têm essas crianças sobre esses riscos e violências? De que forma (ou onde) essas crianças poderiam encontrar proteção integral e cuidado efetivo? Por isso, objetivou-se compreender e refletir sobre essas situações por que passam crianças em contextos de vivência de rua, lançando um olhar mais amplo sobre a desproteção, o risco e as violências nesse âmbito.

272 Bolsista CAPES

REFERENCIAL TEÓRICO

Para refletir e discutir as questões pertinentes à vivência de rua de crianças, adota-se a perspectiva da Psicologia Social, utilizando-se de autores da Psicanálise, levando em consideração os processos de exclusão social e vulnerabilidades que perpassam a constituição psíquica dos sujeitos. Nesse sentido, considera-se que, quando a criança se insere no contexto da rua, suas possibilidades de vinculação a outros espaços foram fragilizadas ou esgotadas - os afetos vinculados a casa, escola, família e comunidade passaram a ser depositados na rua, numa tentativa de sobreviver psiquicamente e refazer vínculos (BROIDE, 2008/2010). Nesse cenário, atravessado pela pobreza e pela desproteção, a falta de reconhecimento, de filiação e de pertencimento geram um empobrecimento do laço social, reduzindo, portanto, as possibilidades criativas de existência dessas crianças (KEMPER, 2013). Essa ruptura da rede social caracteriza uma situação de exclusão social, em contradição com as diretrizes de proteção já mencionadas, previstas no ECA (BRASIL, 1990/2015).

Rosa (2007) aponta que os ditos “meninos e meninas de rua” são assim chamados por não possuírem a proteção do discurso familiar, tendo por principal característica o fato de terem de contar com o próprio discurso para sobreviver no espaço da rua. Logo, estão em situação de desproteção, desprovidos dos cuidados necessários à condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram, tanto por parte da família, quanto por parte da comunidade em geral e do poder público. Além disso, é importante salientar os riscos e as violências por que passam as crianças inseridas nesse contexto, tais como o envolvimento com drogas, a falta de higiene e cuidados básicos, a exploração sexual, a miserabilidade, o abandono, entre outros (RIBEIRO; CIAMPONE, 2002; GRACIANI, 1992; BARROS, 2008; WITT, 2016). Entretanto, é preciso ter em vista que não se pode reduzir a vivência de rua às rupturas causadas pela exclusão social; a rua pode oferecer também alguns ganhos, como a possibilidade de distanciamento do lugar de origem por ser um ambiente adverso e também a busca pela reconfiguração das possibilidades de vida da criança (ARPINI et. al., 2010; BOTELHO; LEITE, 2008; SOARES et. al., 2003).

Nesse contexto, Broide (2008/2010, p. 13) caracteriza a rua “tal como sonho, nela está expressa toda a dramática do desejo e da vida, por meio [...] do deslocamento e das condensações em cujos fatos, atitudes, gestos, olhares, vida e morte se dão”. Em conformidade com essa ideia, Mello (2014, p. 138) ilustra a rua como “espaço desestruturado e aventuroso, com possibilidade de ganho ou diversão, porém cheio de perigos”. Seja por meio do trabalho, da liberdade, da diversão, dos grupos ou da possibilidade de reconhecimento, o medo da rua vai gradativamente perdendo lugar para o sentimento de pertencimento no imaginário da criança (SOARES et. al., 2003). Esse pertencimento pode ser entendido como uma apropriação simbólica das ruas, e, nesse sentido, é possível perceber que a rua passa de espaço público a espaço privado de constituição psíquica e subjetivação, sendo a identidade da criança construída a partir dela (BOTELHO; LEITE, 2008).

Logo, percebe-se que esses ganhos e perdas se mostram como duas faces bastante paradoxais na vivência de rua de crianças, evidenciando-a um processo dinâmico e complexo. Portanto, uma vez que o mundo da rua já está internalizado pela criança como meio de vida, romper com esse funcionamento significa modificar o seu sistema identitário, processo que pode ser bastante difícil e que exige novos encontros com referências positivas (LUCCHINI, 2003). Sawaia (2014) compreende que, nos contextos de rua onde impera a exclusão social, a sobrevivência que mais interessa é a da dignidade, do reconhecimento e do crédito social. Portanto, a autora enfatiza a importância de duas estratégias de enfrentamento: uma de ordem material e jurídica, a cargo do poder público, e outra de ordem afetiva e subjetiva, que depende de cada sujeito a partir da fomentação de "bons encontros".

METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter qualitativo, uma vez que leva em consideração o "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (Minayo, 1994/2002, p. 21-22) dos sujeitos na realidade social em que estão inseridos. Nesse sentido, a perspectiva qualitativa foi fundamental para atingir os objetivos deste estudo, tendo em vista a complexidade da questão da infância em contextos de vivência de rua.

Considerando que "ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância" (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 61), a pesquisa baseou-se no encontro com três crianças - dois meninos e uma menina - que têm ou tiveram vivência de rua. Essas crianças encontravam-se sob medida protetiva de acolhimento institucional, conforme o inciso VII, Artigo 101, do ECA (BRASIL, 1990/2015). Logo, os encontros ocorreram na instituição de acolhimento em que elas residiam. Optou-se pelo acolhimento institucional como campo de pesquisa pelo fato de lá residirem crianças que têm ou tiveram vivência de rua - a relação entre a rua e as instituições de acolhimento foi já explorada e evidenciada em alguns estudos (RIZZINI; BUTLER, 2003; LUCCHINI, 2003; STOECKLIN, 2003; RIBEIRO; CIAMPONE, 2002).

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o método de Desenhos-Estórias (TRINCA; TARDIVO, 2002), que consistiu na construção de uma sequência de desenhos sobre a temática associados a estórias. Essa construção foi mediada pelo diálogo com as crianças, tanto para esclarecer detalhes dos desenhos e das estórias, quanto para compartilhar experiências de suas histórias de vida. Nesse sentido, especificamente no contexto deste trabalho, não serão analisados e discutidos os desenhos-estórias produzidos pelas crianças, mas sim outro tipo de produção bastante significativa para o estudo: o diálogo que permeou o encontro com a pesquisadora, contendo histórias, narrativas e pontos de vista dos participantes.

Os encontros tiveram duração aproximada de uma hora, sendo previamente autorizados pela responsável legal das crianças dentro da instituição, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como consentidos por

cada criança através do Termo de Assentimento. Além disso, para que fosse possível apreender os detalhes do encontro para a posterior análise, os áudios dos encontros foram gravados e transcritos, sob autorização prévia das crianças. A participação na pesquisa foi voluntária e foi assegurado o sigilo quanto à identidade dos participantes, sendo que serão, neste trabalho, chamados pelos nomes fictícios de Luiz (9 anos), André (10 anos) e Nicole (12 anos). Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, com o parecer número 2.121.746, sob CAEE 69311817.1.0000.5346.

Assim, após os encontros, procedeu-se a análise de conteúdo temática com as falas das crianças, uma vez que houve a busca por "núcleos de sentido" na comunicação, que, conforme a frequência ou a força com que aparecem, podem dar significado ao objeto da análise (BARDIN, 1977/2002). Ademais, conforme Minayo (2012), a presença de determinados temas no discurso evidencia estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento. Dessa forma, primeiramente foram analisadas as falas de cada criança separadamente, para, em seguida, analisá-las no conjunto.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Resgatando novamente Amado (1937/2009, p. 35-36), quando se refere aos meninos nas ruas, expressa que "havia, é verdade, a grande liberdade das ruas. Mas havia também o abandono de qualquer carinho, a falta de todas as palavras boas". A partir das falas das crianças, pode-se identificar os sentimentos de abandono, solidão e desamparo, marcados pela desproteção - ou pela falta dessas "palavras boas", traduzidas como cuidado. Essa desproteção parece ser sentida pelas crianças participantes principalmente com relação à família, possivelmente por ser a instituição base e constituinte de cada sujeito, cuja finalidade é a proteção física e psíquica, de forma a propiciar o desenvolvimento humano (GROENINGA, 2003). Os participantes Luiz e André explicitam a ausência das figuras parentais em seus discursos, revelando encontrarem-se sozinhos em diversos momentos, ou apenas na companhia dos irmãos, conforme os diálogos apresentados abaixo. Neste trabalho, as falas da pesquisadora serão indicadas pela letra P, enquanto as falas das crianças participantes serão indicadas pela letra C.

P: E lá [centro da cidade] tu fazia mais o quê?
C: Tava ficando lá. Às vezes eu caminhava pra lá e pra cá, pra lá e pra cá...
P: Caminhava pra lá e pra cá, pra lá e pra cá... Sozinho ou junto com os irmãos?
C: Sozinho.
P: Sozinho? E como é que tu te sentia aquela época?
C: Ah, se sentia triste... Porque... Todo os meus irmão batiam... Daí que... Eu não chegava perto deles.
P: Teus irmãos batiam? Aí tu não chegava muito perto...
C: Só brincava com o [nome do irmão menor]

(Luiz, 9 anos)
P: Quando o pai saía de noite, ficavam tu e a tua irmã em casa, ficava mais alguém em casa com vocês?
C: Não.
P: [...] E vocês ficavam sozinhos?
C: Isso.
P: Ficavam bem?
C: Ficavam bem.
P: Não tinham medo de ficar sozinhos?
C: Eu era pequeno e tinha medo, a minha irmã não, ela tem doze [...] Ela cuidava de mim e eu cuidava dela.
(André, 10 anos).

Sabe-se, através da instituição onde ocorreu a pesquisa, que tanto o pai como o padrasto de Luiz faziam uso abusivo de álcool, e que sua mãe vivia em situação de miserabilidade, fazendo com que ele e seus irmãos fossem até o centro da cidade pedir dinheiro às pessoas. Já a mãe de André desejou inúmeras vezes assumir seus cuidados, no entanto, após um tempo voltava a abandoná-lo, e seu pai fazia uso abusivo de álcool e outras drogas, não possuindo condições de cuidá-lo. Tal como nas duas situações referidas, uma vez que o espaço familiar se torne fragilizado, ausente e omisso, ele perderá força enquanto referência para a criança, criando um cenário propício à vivência de rua, pois a rua irá se apresentar como alternativa de busca de proteção, identificação, filiação e organização subjetiva. Soares et. al. (2003) sinalizam que as trajetórias de meninos e meninas na ruas são, em geral, marcadas por sucessivas perdas e rompimentos de laços afetivos, principalmente no seio familiar. Assim, entende-se que o distanciamento da família ocorre de forma proporcional à aproximação da rua e das relações e atividades que ela oferece, em um movimento gradativo que pode culminar na ruptura total com as referências familiares.

Entretanto, ainda que a família seja responsável pela proteção de seus dependentes, cabe salientar que, segundo Albuquerque (2012, p. 83), “as péssimas condições de vida [...] favorecem determinantemente a insuficiência dos cuidados à criança”. Portanto, compreende-se que outras esferas - rede de saúde, assistência e educação - também detêm parcelas de responsabilidade sobre a proteção da criança, na medida em que deveriam auxiliar as famílias, instrumentalizando-as para o cuidado integral. A história de Nicole traz à tona a fragilidade dos laços familiares, que culminou no fracasso, por parte de vários personagens, na tarefa do cuidado e da proteção: após a morte de sua mãe, foi separada de sua irmã e fez diversas tentativas de morar com familiares, residindo com a bisavó, depois com a avó, depois com um tio e assim por diante, sendo que a única tentativa que obteve êxito foi a de morar com sua avó paterna (que faleceu tempo depois).

P: Como é que tu se sente hoje, com tudo isso? [...]
C: Eu não sei que que eu me sinto. Às vez eu fico pensando assim eu vejo as outras... As... Minhas amigas, sabe? Com a mãe delas e com o pai delas sendo feliz e eu pensava “bem que eu poderia tá agora com

> meu pai e com a minha mãe" [...] Única coisa que eu penso agora é ter a [nome da irmã] do meu lado. Só isso [...].
> **P:** Ah, entendi. Tu considera ela como a tua família?
> **C:** Sim, só ela que restou. Porque o resto... Eu não sei se eu posso contar. Eu não sei se eu posso confiar, sabe?
> (Nicole, 12 anos)

Nicole parece desejar ter o suporte familiar que até então não conseguira ter, ressaltando a confiança como base relacional que não foi possível se estabelecer. Winnicott (1965/2011) afirma que é necessário que as figuras familiares edifiquem na criança a crença em algo que seja bom, confiável e durável, capaz de recuperar-se depois de se ter danificado ou perecido, proporcionando a ela um ambiente que seja continente. Além disso, Nicole conta que em quase todas as tentativas de residir com familiares, sofria violência física, sexual ou negligência e fugia novamente. Logo, nos momentos em que sentia que estaria mais protegida fora de casa do que dentro dela, Nicole refere que fugia para buscar outras possibilidades de vida, mais atreladas à proteção e ao cuidado e fora no âmbito da violência.

Nesse contexto, adentra-se na discussão da violência, principalmente familiar, indo para além da desproteção e impulsionando ainda mais a vivência de rua de crianças. Albuquerque (2012) relaciona a violência familiar com a produção de subjetividades empobrecidas pelas condições de desigualdade econômica, invisibilidade e exclusão social; subjetividades que, pela carência de recursos psíquicos para lidar com a dor da existência, encontram na violência uma forma de reconhecimento. Nesse sentido, os contextos familiares das crianças participantes estavam atravessados por tais condições, fragilizados e desamparados, tornando propício o desencadeamento de conflitos, e possivelmente, situações de violência. Nicole e Luiz narram, a seguir, episódios de violência que vivenciaram:

> **C:** Por causa que... Olha, não foi só uma pessoa que me fez mal. Muitas pessoas me fizeram mal.
> **P:** Mal como?
> **C:** Assim, sabe, o meu pai foi um deles, sabe? [...] E um tempo que eu fui se aproximando mais dele, ele fez uma bobagem que isso ficou na minha cabeça e vai ficar pro resto da minha vida. Sabe? E vai ficar na consciência dele. Também.
> **P:** Sim, entendi. Uma bobagem que tu não gostou nem um pouco.
> **C:** Não. Já não gostava dele, sabe? Tentei me aproximar mais, e ele fez isso [...] ele disse que não ia mais beber, que não ia mais fumar. E cabou fumando, cabou bebendo, e cabou... Daí teve um tempo que eu tava no quarto com ele e ele tava bebendo e ele tentou me abusar. Entende? E eu já tinha nojo da cara dele, sabe? [...] Ele me chamou de inútil, me chamou de um monte de coisa, que não queria que eu existisse [...] Que ele não me considerava com uma filha [...] E aí que que eu pensei "eu não vou ficar numa casa onde tem um loco bem dizê, tá? Não". Eu peguei, esperei ele dormi [...] Daí peguei, me levantei bem, peguei minha mochila, botei um monte de roupa, botei uma coberta e peguei um travesseiro e saí pela janela.
> (Nicole, 12 anos).

C: É também que é assim... Ela às vez nem... Nem chega perto de mim.
P: Como?
C: Ela assim não conversa comigo.
P: Quem não conversa contigo?
C: Ela [a tia]
P: O que que ela faz?
C: Hum, ela fica... Ela fica sentada, às vez ela manda eu fazer qualquer coisa... Daí uma vez ela.. ã... Falou pra eu puxar uma madeira pesada... Aí eu puxei. Fiquei com dor de cabeça [...] E às vezes ela fica me ameaçando de coisa...
P: Que que ela te ameaça?
C: De dá paulada.
(Luiz, 9 anos).

Os relatos de Nicole e Luiz trazem elementos de violência sexual e psicológica, que pareceram gerar sofrimento, mas ainda assim vieram à tona no encontro, momento em que se buscou manter um ambiente acolhedor e disponível para a escuta. Os episódios de violência relatados pelos participantes ocorreram, em sua maioria, na família, sendo que poucos foram retratados na rua propriamente dita. Isso faz emergir novamente a questão colocada no início deste texto: será que a desproteção, o risco e as violências se encontram apenas nas ruas? Baseando-se nas crianças do estudo, pode-se dizer que não, e que, de certa forma, a rua pode proporcionar uma "proteção às avessas" por ser um ambiente melhor do que o familiar em diversos casos, ainda que inadequado para a saúde e o desenvolvimento da criança (em contextos vulneráveis). Além disso, não se pode ignorar outro tipo de violência experimentada pelas crianças em vivência de rua, que não a física ou concreta, mas aquela que é simbólica e subjetiva, resultante do processo de exclusão social e da escassez de recursos de simbolização, geradora da desfiliação e do desamparo psíquico (Kemper, 2013).

Além da desproteção e da violência, propõe-se também abranger o conceito de risco, entendendo que ele se faz presente nos contextos de vivência de rua. Cronemberger e Teixeira (2013, p. 19) definem risco social como "a probabilidade de ocorrência de um evento que cause dano, geralmente de rupturas". A essa noção, Janczura (2012) acrescenta que o risco social se refere à situação de grupos (em contraponto com a vulnerabilidade, referente ao individual) e implica não somente na iminência de um perigo, mas na perda da qualidade de vida futura pela falta de prevenção. Nesse sentido, a autora defende o compromisso coletivo com os riscos sociais, que, no caso deste estudo, diz respeito à atenção aos riscos para a criança no ambiente da rua. Entretanto, no discurso das crianças, foi pouca a importância atribuída por elas aos riscos de se estar nas ruas, conforme as seguintes narrativas:

P: [...] Teve algum momento na rua que tu sentiu medo, também?
C: Não.
P: Nunca sentiu medo...
C: Não.

P: Na rua?
C: Não.
[...]
P: Era só bom ou tinha alguma coisa ruim, na rua?
C: Só bom, não tinha nada ruim.
P: Nada ruim?
C: Nada.
P: Nunca aconteceu nada de ruim?
C: Comigo? Não...
P: É... Então tá.
C: Na rua nunca aconteceu nada comigo.
P: E em outros lugares?
C: Também não. Dali da rua eu conhecia todo mundo.
P: E aí se tu conhecia todo mundo, quer dizer que...
C: Todo mundo era meu amigo.
P: E ninguém fazia de... Nada de mal pra ti, é isso?
C: É.
(André, 10 anos)

P: E como é que era assim... Tinha algum perigo?
C: Não, porque bem dizê as pessoa já conheciam a gente.
P: Uhum (afirmação).
C: Claro, que daí é uma rua bem... Bem, como é que é... Ai, como é... Movimentada.
P: Movimentada...
C: Mas a gente se cuidava, assim, um pouco a gente ficava num... Às vez uma ficava num lado, e uma ficava noutro.
(Nicole, 12 anos)

Pode-se compreender a desconsideração do risco por parte das crianças a partir da ideia de liberdade que a rua transmite. Junto à liberdade, a rua é um espaço que pode oferecer dinheiro, aventura, reconhecimento e ausência de obrigações, produzindo certo fascínio e encantamento por esse modo de vida (ARPINI et. al., 2010; LUCCHINI, 2003). A ludicidade se mostra presente nessa faceta da vivência de rua, como manifestação genuína da infância, embora inserida em um contexto adverso, deixando assim os perigos em segundo plano. Contudo, ainda que essas crianças tenham dificuldade em identificar o risco em um primeiro momento, Rizzini e Butler (2003, p. 33) afirmam que “a natureza temporária e tensa da vida na rua, repleta de medo e violência, faz com que as crianças e adolescentes sejam os primeiros a reconhecer que a ‘liberdade’ das ruas é também uma ilusão”. De fato, no decorrer do encontro com Nicole, a mesma narra situações em que pode vislumbrar riscos, demonstrando que sua experiência nas ruas já contempla certa desilusão:

P: [...] Já aconteceu alguma coisa de ruim assim? De alguém fazer mal pra vocês?
C: Olha... Já. Já. [...]
P: Tu quer me contar a situação que alguém fez mal pra vocês?
C: Não, esse aí foi que a gente [Nicole e a irmã] tava na rua e um véio assim pegou e passou e começou a se passar, assim sabe? Mas [...] daí passou depois.
[...]

P: Teve alguma vez assim que vocês se perderam dela [mãe]?
C: Teve.
P: Ou ficaram com medo...
C: Teve uma vez. Teve uma vez que tava eu a minha mãe e a [nome da irmã] e o... marido dela. Daí era [...] uma caminhada dos carro, sabe?
P: Ah sim.
C: E tinha muitas pessoas sabe? E daí a [nome da irmã] se perdeu. Ela foi ver os carro e se perdeu, e a gente foi um... E a gente nem tinha visto ela. E daí ela ficou perdida. E daí quando ela, acabou todos carro assim, daí ela olhou e não viu a mãe e começou a chorar.
(Nicole, 12 anos).

Assim, a desproteção, as violências e os riscos são fatores que se encontram conectados e entrelaçados no que tange ao universo da rua. Uma vez desprotegidas, as crianças se lançam para a vivência de rua se expondo a riscos e, consequentemente, a violências das mais variadas formas. Nesse âmbito, a rede de proteção, caracterizada por vínculos importantes disponíveis como recursos em situações limite, torna-se imprescindível no trabalho com crianças nessas condições de vida. A inserção social propicia o desenvolvimento da subjetividade ao protegê-la, proporcionando maior capacidade de simbolização sobre si e sobre o outro, bem como maior adaptação ativa à realidade (BROIDE, p. 56). Essa inserção deve ocorrer em diversos setores da vida da criança, como na família, na comunidade, na escola, nos serviços de saúde e de assistência social e na sociedade em geral. Para isso, é necessário que as políticas públicas vigentes, pautadas nos direitos das crianças previstos pela legislação brasileira, façam-se valer de fato para essas crianças em situação de risco, vulnerabilidade e exclusão social que fazem das ruas seu espaço de subjetivação.

Acredita-se ter proporcionado “bons encontros”, tal como propõe Sawaia (2014), com as crianças participantes, na medida em que elas tiveram espaço para falar de suas vivências e foram escutadas, com respeito à sua história, ao seu tempo, à sua linguagem e à sua etapa do desenvolvimento. Kemper (2013, p. 114) afirma que “é a possibilidade de falar, de significar, de transformar vivência em experiência que permite a inscrição simbólica e, portanto, a inclusão”. Afinal, conforme a autora, compartilhar experiências caracteriza o ser humano como ser social, e a narrativa é um espaço de troca que abre possibilidades de subjetivação ao proporcionar o encontro com a rede social. Logo, dar voz à criança por meio da narrativa em pesquisa é também dar a ela um lugar de protagonismo, entendendo-a como sujeito de direitos. Além disso, acredita-se que este estudo tenha contribuído para a reflexão e compreensão acerca do fenômeno da vivência de rua de crianças, sem a pretensão de esgotar o tema, cujas possibilidades de vieses são múltiplas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. B. Violências em família. In: MOREIRA, M. I. C.; CARELLOS, S. D. M. S. (Orgs.). **Famílias em vulnerabilidade social:** é possível auxiliar sem invadir? Curitiba: CRV, 2012, p. 75-96.

AMADO, J. (1937). **Capitães da Areia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARPINI, D. M.; QUINTANA, A. M.; GONÇALVES, C. S. A Rua e suas diferentes representações na percepção de jovens em situação de rua. **ETD: Educação Temática Digital**. Campinas, v.12, n. 1, p. 42-63, 2010.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, P. C. M. "Tá imbaçado": uma demanda de reconhecimento e pela violência de crianças e adolescentes em situação de rua. **Pulsional** – Revista de Psicanálise, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 9-18, set., 2008.

BOTELHO, A. P.; LEITE, L. C. Um adolescente com coceira no pé. In: LEITE, L. C.; LEITE, M. E. D.; BOTELHO, A. P. (Orgs.). **Juventude, desafiliação e violência**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008, p. 171-184;

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações das Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994, n. 1/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BROIDE, J. (2008). **Psicanálise:** nas situações sociais críticas. Violência, juventude e periferia: em uma abordagem grupal (1ª reimpr.). Curitiba: Juruá, 2010.

CRONEMBERGER, I. H. G. M.; TEIXEIRA, S. M. Famílias Vulneráveis como expressão da questão social, à luz da política de assistência social. **Informe Econômico**. [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17-26, 2013.

GRACIANI, M. S. S. A construção social da identidade de meninos(as) de rua. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 148-153, 1992.
GROENINGA, G. C. Família: um caleidoscópio de relações. In: GROENINGA, G. C.; PEREIRA, R. C. (Orgs). **Direito de família e Psicanálise:** rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago/dez, 2012.

KEMPER, M. L. C. Invisibilidade, identidade e laço social na contemporaneidade: sobre a exclusão nas esferas psíquica e social. **Cadernos de Psicanálise** - CPRJ, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 105-125, jul/dez, 2013.

LUCCHINI, R. A criança em situação de rua: uma realidade complexa. In: RIZZINI, I. (Coord.). **Vida nas ruas:** crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 45-86.

MELLO, S. L. A violência urbana e a exclusão de jovens. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 131-142.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) (1994). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER; V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-18, jan/jun, 2008.

RIBEIRO, M. O.; CIAMPONE, M. H. T. Crianças em situação de rua falam sobre os abrigos. **Revista Escola Enfermagem USP**. São Paulo, v. 36, n. 4, p. 309-316, 2002.

RIZZINI, I.; BUTLER, U. M. Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura. In: RIZZINI, I. (Coord). **Vida nas ruas:** crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 17-44.

_____.; SILVA, N. C. R. Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente: reflexões sobre desigualdades sociais e a questão dos “meninos de rua”. In: SOUSA, S. M. G. (Org). **Infância e adolescência:** múltiplos olhares. Goiânia: Ed. da UCG, 2002, p. 99-111.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica de jovens da periferia - a construção de laços fraternos e amorosos. In: ALTOÉ, S. **A Lei e as leis:** Direito e Psicanálise. Rio de Janeiro: Revinter, 2007, p. 183-194.

SANTOS, B. R. Por uma escuta da criança e do adolescente social e culturalmente contextualizada: concepções de infância e de adolescência, universalidade de direitos e respeito às diversidades. In: _____. et al. (Orgs.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual:** aspectos teóricos e metodológicos - Guia para Capacitação em Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: EdUCB, 2014, p. 27-42.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética

exclusão/inclusão. In: _____. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 99-120.

SOARES, A. B. et. al. Trajetórias de vida de crianças e adolescentes nas ruas do Rio de Janeiro. In: RIZZINI, I. (Coord.). **Vida nas ruas:** crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 123-272.

STOECKLIN, D. Das potencialidades de crianças e adolescentes em situação de rua ao desenvolvimento social. In: RIZZINI, I. (Coord.). **Vida nas ruas:** crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 87-122.

TRINCA, W.; TARDIVO, L. Desenvolvimentos do processo de desenhos-estórias (D-E). In: CUNHA, J. A. (Org.). **Psicodiagnóstico** – V. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 428-438
WINNICOTT, D. W. (1957). **A Criança e seu Mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC Ed, 1982.

_____. (1965). **A família e o desenvolvimento individual.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WITT, C. S. **A percepção dos profissionais que atuam na rede de assistência social em relação à vivência de rua de crianças e adolescentes**. 2016. 125 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

ZANIANI, E. J. M.; BOARINI, M. L. Infância e Vulnerabilidade: repensando a proteção social. **Psicologia & Sociedade**. [S. l.], v. 23, n. 2, p. 272-281, 2011. Disponível em: <http:/www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a08v23n2.pdf> Acesso em: 27 maio 2018.

EDUCAÇÃO POPULAR EM BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE

Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará-UEPA
tanialobato@superig.com.br

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará - UEPA

INTRODUÇÃO

As unidades hospitalares se caracterizam por serem espaços restritos a determinados grupos de pacientes, bem como limitado o contato das pessoas em atendimento hospitalar aos familiares e aos profissionais de saúde. Além disso, a existência de rotinas e normas rígidas, com horários e atividades pré-estabelecidas torna-se também fator interveniente nas relações interpessoais. Acrescenta-se o fato de que o ambiente hospitalar, mesmo não estando localizando dentro do hospital, como os albergues e espaços de acolhimentos, está associado à representação da dor e do sofrimento causado pela doença e o seu tratamento.

Desta forma, encontramos no ambiente hospitalar situações de isolamento e de sofrimento. Oliveira e Santos (2010, p. 52) destacam que o "afastamento temporário de sua rotina de vida familiar e comunitária provoca nas crianças e adolescentes uma baixa autoestima, uma apatia, uma desesperança. Por isso, a importância das ações educacionais neste espaço".

Em ambientes hospitalares existem brinquedotecas para atender crianças em tratamento de saúde, em períodos curtos ou longos de internação. Entre estas brinquedotecas destaca-se neste trabalho, a de um espaço de acolhimento, vinculado a um hospital público de Belém, na Amazônia Paraense. Consiste em uma casa de acolhimento de crianças, adolescentes e adultos vítimas de escalpelamento, por acidente de motor, em pequenas embarcações que navegam em rios da Amazônia. Este espaço abriga tanto os acompanhantes quanto as pessoas em tratamento de saúde. Desta forma, as crianças referidas neste estudo são as vítimas de escalpelamento[273] ou as crianças que acompanham as mães em tratamento de saúde.

A maioria das crianças atendidas no espaço de acolhimento possui idade e escolaridade diferenciadas e são oriundas de bairros periféricos de Belém ou do interior do Estado, em especial, de comunidades ribeirinhas, que por sua condição de classe, acrescida a de paciente em tratamento hospitalar, convivem com dolorosos tratamentos e com a convivência com situações de morte.

> Nossos educandos, advindos em sua maioria do interior do Estado [...] têm que se deslocar para Belém em busca de tratamento, sendo de-

273 O escalpelamento é um acidente ocorrido em pequenas embarcações que navegam nos rios da Amazônia, cujos motores não são cobertos e, por meio dos quais, ocorre avulsão do couro cabeludo, principalmente de mulheres, com implicações e sequelas físicas, emocionais e sociais.

> safiados constantemente face à triste realidade vivenciada no Hospital [...] Realidade dolorida pelos tratamentos [...] Realidade carregada por um sombrio sentimento de morte “circulando entre corredores e salas de espera (OLIVEIRA et al, 2004, p. 16 e 17).

Acrescentamos o fato de que, além de permanecer um longo tempo em tratamento de saúde, no ambiente hospitalar, o ser criança é secundarizado pela internação e a criança se depara com a situação adversa de estar longe do convívio familiar. O ser criança esconde-se nas rotinas e práticas de cuidados com a saúde ficando o brincar em segundo plano (OLIVEIRA; SANTOS, 2009), pois muitas vezes, elas são tratadas apenas como pacientes, que precisam de medicações certas para superarem o quadro de adoecimento que estão vivenciando.

Essas crianças participam no Espaço de acolhimento de atividades educacionais lúdicas na brinquedoteca e pedagógicas escolares em classes hospitalares desenvolvidas pela Secretaria do Estado de Educação, em parceria com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, da Universidade do Estado do Pará - UEPA. As educadoras deste Núcleo realizam prática de educação popular à luz de princípios éticos freireanos, estabelecendo ações pedagógicas pautadas na ludicidade, na escuta e no diálogo, visando superar os sofrimentos do longo tratamento hospitalar das crianças vítimas de escalpelamento ou acompanhantes, visando contribuir para a formação do ser criança.

Assim, as educadoras do NEP vêm buscando superar as dificuldades que o ambiente hospitalar apresenta, entre as quais, o enfrentamento da rotina hospitalar, buscando construir novas estratégias lúdicas educacionais, bem como estabelecer relações interpessoais dialógicas e solidárias, preocupando-se com a formação do ser criança.

Acreditamos que é possível a presença da criança na brinquedoteca hospitalar para além de sua doença, como sujeito da ação, cuja expressão se viabiliza por meio do brincar. Desta forma, há relevância no trabalho realizado pelo NEP, ao criar um olhar diferenciado para crianças em situação restrita em função do seu adoecimento. Ao possibilitar na brinquedoteca o brincar, consideramos que transformações físicas e psíquicas podem ocorrer nas crianças, durante o processo de permanência no espaço de acolhimento, pois a criança é um sujeito organicamente social, que afeta e é afetado, pelo contexto em que se encontra inserido.

Neste sentido, cabe aos educadores na brinquedoteca, oferecer um ambiente que estimule o desenvolvimento da criança e, neste processo, garantir os direitos à educação, à saúde, ao lazer e, ao brincar, considerando que neste momento de sua vida em ambiente hospitalar, a criança precisa de atenção e de cuidado.

O nosso olhar, então, vai para um ser criança e infância concreta, não idealizada, que sofre, tem dificuldades, que é influenciada e influencia na cultura social (KRAMER; ROCHA, 2011). Neste espaço de acolhimento precisamos visualizar a infância em suas especificidades, nos modos como se apresentam e não apenas um vir-a-ser, como uma promessa de futuro, que apenas tem significado na vida adulta. Para conhecer e entender o ser criança se faz necessário conhecer a origem, cultura, condições de vida e, dessa forma, compreender os

seus desejos, necessidades, seus sonhos. Não há um modo único e absoluto de conceber a infância, uma vez que as ideias em torno desse tempo de vida ganham sentido a partir da sociedade em que estão inseridas.

A problemática que nos instiga a analisar neste texto é: qual a contribuição da educação popular em brinquedoteca situado em ambiente hospitalar na formação do ser criança?

Objetiva-se analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas por educadoras populares com crianças do espaço de acolhimento na brinquedoteca, visando identificar a contribuição deste espaço na formação da criança. Considera-se que a brinquedoteca possibilita à criança brincar de forma livre, expressando o que deseja ser e o que gosta de fazer, desenvolvendo o imaginário e a criatividade, mas também, ajuda superar dificuldade e sofrimento.

Kishimoto (1998) concebe a brinquedoteca como espaço de animação sociocultural infantil, bem como do desenvolvimento e da socialização, integração social e construção de representações infantis. Assim, quando a criança brinca manifesta culturalmente um vasto mundo lúdico, que ainda é pouco aproveitado nas tradições infantis, abrindo-se, também, caminhos para o conhecimento de nossas origens e valorização de nossa cultura. Neste sentido, o brincar enriquece o espaço de aprendizagem, na medida em que favorece o desenvolvimento da criança em um ambiente criado para a brincadeira. A brinquedoteca define o cenário das aprendizagens no qual as crianças são protagonistas de sua própria aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos.

Entendemos que o ato de brincar é uma atividade natural da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, no despertar das emoções e na sensação do bem-estar, liberação das angústias, e servir para extravasar emoções negativas, ajudando a criança a lidar com esses sentimentos que fazem parte da vida cotidiana.

REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades educacionais realizadas em ambientes hospitalares, entre as quais, na brinquedoteca, são vistas como importantes para o desenvolvimento e interação social da criança e contribuem para o enfrentamento das doenças no período de internação.

Fonseca (2003, p.28) explica que: “para o aluno hospitalizado as relações de aprendizagem numa escola hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades”.

Esse processo de aprendizagem em ambiente hospitalar perpassa pela compreensão de que:

> o desenvolvimento humano não é linear, resulta de um complexo sistema de interações desencadeadas pelo e para o sujeito durante todo o processo. Para além dos aspectos biológicos, diversas interações ocorrem entre crianças e adultos em diversos contextos históricos, sociais e culturais, o que significa dizer que a construção do conheci-

> mento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 27).

Vasconcelos (2008, p. 2) destaca que em relação à criança: “o contato com sua escolarização faz do hospital uma agência educacional para desenvolver atividades que ajudem a construir um percurso cognitivo, emocional e social para manter uma ligação com a vida familiar e a realidade no hospital”.

Assim, no ambiente hospitalar tornam-se necessárias práticas educativas humanizadoras, com vistas a superar a situação de dor e de isolamento que as crianças vivenciam no tratamento de saúde.

A educação popular em ambiente hospitalar desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP tem como base teórico-metodológica a educação humanizadora de Paulo Freire (2007, 2004) que destaca o respeito à diferença, o que implica no reconhecimento da autonomia da criança, como sujeito de seu conhecimento e o olhar para a criança em sua integralidade, como ser cognitivo, afetivo, sociocultural, ético, etc...

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica [...] não posso evidentemente escutá-[los] e se não [os] escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2007, p.88).

Desta forma, no processo educativo na brinquedoteca há necessidade de considerar-se a leitura do corpo, por meio do qual a criança expressa suas emoções, sentimentos, motivações e conhecimento. Considera Freire (1993, p. 72) que:

> a questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma “leitura do corpo” como se fosse um texto, nas interrelações que compõem o seu todo.

A educação freireana, nesta perspectiva, valoriza elementos da subjetividade humana entre os quais a curiosidade e o ato de perguntar, que são explorados nas atividades da brinquedoteca.

As crianças são eminentemente curiosas. E o exercício da curiosidade no ambiente educativo:

> convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em

> torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 1997, p. 98).

Para Freire (1985, p. 52), a educação de perguntas "é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento".

Além das dimensões subjetivas, Freire chama atenção ao aspecto político no processo educacional. A educação é um ato político, sendo necessário serem estabelecidas relações dialógicas e práticas democráticas, o que implica possibilitar à criança expressar sua visão de mundo e ser participante ativo nas atividades educacionais. Assim, o ambiente educacional precisa se tornar:

> um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1993, p. 89).

Considera Freire (1997, p. 42) que para o processo de inteligibilidade dos fatos há necessidade da dialogicidade; cabe ao educador "desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado".

Sob a perspectiva da educação freireana, Brandão (2002, p. 347) destaca que o espaço pedagógico tem de se constituir em uma *comunidade aprendente*:

> ser o lugar da escuta do outro, antes da fala "do que eu sei". O lugar onde, entre a professora e os seus alunos, cada um reconhece em cada outro uma fonte original e insubstituível de saberes a serem partilhados. Este é o ponto de partida de situações onde a "turma de alunos", a "equipe de trabalho", a "sala-de-aulas" , podem ser reconhecidas e vividas como diferentes estilos de uma coisa só: uma *comunidade aprendente*.

O trabalho pedagógico popular com crianças do NEP é norteado pelas seguintes diretrizes freireanas (OLIVEIRA, 2008):

> a) Respeito à criança como pessoa singular, considerando as especificidades de sua idade, e manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico.

A criança é vista na sua singularidade, como ser diferente, sendo valorizadas na prática pedagógica lúdica: as suas experiências de vida, as variações linguísticas de seu ambiente cultural e as representações e imaginários contidos em seu contexto social.

> b) Incentivo à criança em sua curiosidade de conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar.

Compreende-se que a curiosidade faz parte da disposição da criança em buscar o conhecimento, em aprender, e está relacionada ao seu desenvolvimento intelectual, por isso precisa ser incentivada no processo ensino-aprendizagem, por meio de perguntas (BÜRGER, 2004 *apud* ASSMANN, 2004).

> c) Estímulo a criança à falar, a expressar sua forma de pensar, compreender e experienciar o mundo.

O dizer a palavra, expressar pensamentos, sentimentos e emoções são para Freire (1993) atitudes inerentes existir humano, e por isso precisam ser estimuladas no processo ensino-aprendizagem, por meio do diálogo. Uma *educação dialógica* que possibilita comunicação entre os sujeitos sobre diversos conhecimentos.

> d) viabilizar a participação da criança nas atividades, a ser o agente, o sujeito, ter autonomia no seu saber-fazer cotidiano social, cultural e ambiente educacional.

A autonomia significa que o sujeito é livre no desenvolvimento de suas ações e pensamentos, é não ser conduzido por outro no seu saber-fazer, mas formar-se, aprender fazendo e pensando, instigando a sua curiosidade em descobrir o mundo, é estar sendo, fazendo-se, perguntando, descobrindo e conhecendo as coisas, no seu existir cotidiano.

> e) Considerar as situações existenciais, sociais e culturais da criança como parte do contexto cultural do ambiente educacional.

A incorporação nas atividades educacionais dos saberes vivenciados pela criança em seu ambiente familiar e social possibilita que a aprendizagem seja significativa, ou seja, um saber que por estar relacionado com o espaço cultural vivido pela criança e com o universo simbólico construindo em seu contexto social favorece a compreensão dos fatos, a representação das coisas, a assimilação do conhecimento. Viabilizar a formação do ser criança no ambiente educacional hospitalar.

A formação do ser criança passa por ações *sócio-políticas*: ampliar as trocas de experiências e de ajuda mútua entre as crianças; ampliar as experiências de participação coletiva e laços de solidariedade; *afetivas*: possibilitar a construção de sua própria identidade, com a valorização de sua história pessoal; viabilizar o desenvolvimento da criatividade, expressividade e a sensibilidade estética, permitindo às crianças dizerem a sua palavra e falarem na sua variedade linguística e *cognitivos/psico-motores*: viabilizar às crianças o desenvolvimento de movimentos corporais básicos, expressivos, estéticos e interpretativos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Espaço de Acolhimento de um hospital de Belém, por meio de duas educadoras populares do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará.

Os sujeitos são duas estudantes do Curso de Pedagogia, vinculadas ao Núcleo de Educação Popular, e que desenvolvem atividades educacionais na brinquedoteca do espaço de acolhimento três vezes na semana, com 4 horas diárias.

Consiste em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, cujos procedimentos são:

a) Levantamento bibliográfico de obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre a educação popular, a infância e a saúde. Na pesquisa bibliográfica "se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto" (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p. 55).
b) Levantamento documental. Considera-se como Rodrigues e França (2010) que a pesquisa documental tem por base documentos, que podem ser de diferentes formas. Neste estudo os documentos pesquisados foram projetos pedagógicos do espaço de acolhimento, bem como planejamentos e relatórios de atividades das educadoras
c) Dinâmicas pedagógicas lúdicas efetivadas pelas docentes no ambiente hospitalar. Essas dinâmicas de grupo:

> em razão de possuir, em sua imensa maioria, um caráter de natureza lúdica, a dinâmica de grupo tem o condão de promover uma reprodução do mundo das relações, a realidade corpórea universal, vivida pelo indivíduo. Justamente por essa similitude com a realidade experimentada pelo sujeito da dinâmica, a atividade constitui-se em um poderoso agente de mudanças (SILVA, 2008, p. 84).

d) Observação *in loco* das práticas educacionais lúdicas realizadas na brinquedoteca pelas educadoras. A observação possibilita ao pesquisador "experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos" (CHIZZOTTI, 2003, p. 90). Na observação foram feitos registros em diário de campo.
e) Na sistematização e análise dos dados foram utilizadas técnicas de categorização, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

RESULTADOS

Atividades educacionais na brinquedoteca em ambiente hospitalar

A brinquedoteca no espaço de acolhimento, em geral, não recebe só crianças pequenas, mas em algumas situações, recebe, também, crianças em idade escolar, que já estão alfabetizadas ou estão em processo de alfabetização.

O relato, a seguir, ilustra bem a presença da diversidade de crianças que utilizam o espaço. Em uma atividade que denominada de "Autobiografia" foi possível utilizar o brincar, desenho e o diálogo para orientar a autorreflexão em relação ao respeito as vivências e lembranças e a construção da percepção de sua identidade e história. Nesta atividade foi possível trabalhar a seguinte questão: quem sou eu?

Na realização dessa atividade as educadoras contaram com a presença de duas crianças no espaço da brinquedoteca, ambas vitimas de escalpelamento. A criança Isabel que se encontra em tratamento mais prolongado e a criança Ellen que está iniciando processo de recuperação, pois o acidente ocorreu recentemente.

Em uma atividade de leitura, a partir de um texto do gênero cordel, ilustrado com xilogravura, foi explicado o que era história de vida e, em seguida solicitado às crianças verbalizarem sobre a sua vida. Isabel optou por não fazer relato escrito, utilizou o desenho. Desenhou sua casa, onde explicou sua trajetória de vida, com quem morava, e enfatizou que tinha um desejo, que a casa tivesse uma janela com várias flores e na frente existisse um jardim belo e florido. O desenho se constituiu em uma forma de participação e em diversas situações expressaram leitura de mundo, opiniões e sentimentos. Neste sentido, foi possível a expressão da vivência, sendo mediado o relato pelo desenho.

Elen decidiu escrever sua história de vida, incluindo sua comida favorita, seu apelido o nome de seu pai e da mãe e no final relembrou o acidente: “sofri um acidente recentemente, mas não morri, estou viva, pronta para contar outra história radical.” Em seu rascunho desenhou uma menina de cabelos longos. Uma das educadoras perguntou quem era. Elen respondeu que era ela mesma. Assim, a criança, a partir do narrado e do desenho enfatizou a imagem que tinha de si antes e depois do acidente. Elen lembra, também, que seu irmão desenha muito bem e relata as brincadeiras que faziam, entre eles, utilizando o desenho. No momento da atividade sua mãe apareceu na porta do espaço hospitalar para avisar que em algumas horas iriam viajar de volta para casa. Então, com muita disposição manda que sua mãe prepare as malas. No entanto, logo entristece o semblante, explicando que não deseja ir, porque sempre chora quando precisa voltar para prosseguir com o tratamento.

Posteriormente, Isabel desenhou a casa e o lugar onde passou a primeira infância. Ela narrou que quando sofreu acidente de escalpelamento por motor, a primeira casa onde se divertia com seu tio - que hoje mora em Goiânia - começa a ser desmontada sendo construída apenas um abrigo semelhante a uma choupana para guardar os móveis e utensílios. Neste momento Isabel apontou para a colega Elen, que passou por primeiras cirurgias de reconstrução do couro cabeludo e disse: “que antes estava como ela, e ressalta que durante a construção da nova casa dormiu apenas uma noite nela, pois precisou vim para fazer o tratamento em Belém”. Disse ainda que, a moradia possuía apenas o telhado e o chão e esclareceu que, quando retornar após a alta do médico, a casa já estará semi terminada e construída em alvenaria no térreo e madeira no primeiro andar.

Destacamos que uma atividade aparentemente simples gerou a possibilidade de reflexão, diálogo e ajuda para que as crianças entendessem o que estão passando, que há possibilidade de retornar a sua vida mesmo diante de todas as adversidades e dificuldades que momentaneamente estão vivendo Constatamos que o espaço da brinquedoteca é para brincar, mas também para ajudar a criança a atravessar esse momento de sua vida de forma mais leve e coletiva.

Em outra atividade dirigida a partir da leitura, contação de histórias e desenho,

foi possível a interação e criatividade, por meio das quais, as crianças criaram o seu próprio brinquedo e um pequeno jardim suspenso utilizando materiais recicláveis, gerando possibilidades de refletir sobre o cuidado com a natureza e contexto de moradia.

A poesia de Vinicius de Moraes intitulada de As Borboletas foi um momento importante de descontração e brincadeira, pois foram articulados conteúdos educativos, habilidades motoras, criatividade, preferências e a reflexão sobre o momento de vida que estão passando a partir da compreensão da metamorfose das borboletas. Uma *educação da autonomia,* em que a criança é vista como sujeito da ação educativa.

Outra atividade de grande significação e aceitação realizada com as crianças foi a das lendas do imaginário amazônico, pelo fato de estarem relacionadas à cultura regional e presentes no cotidiano ribeirinho das crianças. Uma *educação rigorosa*, que não se pauta pela inflexibilidade, mas pelo compromisso ético-político-pedagógico com as classes populares.

Assim, observamos que no cotidiano da brinquedoteca há diversas possibilidades de brincar pelas crianças: as atividades livres em que escolhem com o que brincar e se organizam em parceria ou não com outras crianças, e as coletivas organizadas pelas educadoras, como as evidenciadas anteriormente. As crianças brincam, jogam, desenham, pintam, usam massa de modelar, ouvem e contam histórias. De uma forma ou de outra as educadoras estão presentes e tem possibilidades de acompanhar as crianças. A existência de uma relação afetiva e amorosa entre as educadoras e as crianças é fundamental para se estabelecer um ambiente respeitoso, propício a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O brincar, então, em algumas situações acaba por ser terapêutico, em algumas situações ajudam as crianças a compreenderem o seu drama e o problema de saúde que estão vivenciando. O brincar não tem a intenção de negar a doença, mas possibilitar as crianças também, expressarem sua dor e suas dúvidas, fazendo com que se sinta acolhidas, com sua alegria e sofrimento. Uma *educação ético política*, representada pela solidariedade e o respeito às diferenças.

Na brinquedoteca a criança não só reproduz a sua realidade ao brincar, como também a recria a partir das vivências, interage com outras crianças e com os adultos, por meio das histórias que ouve, demonstra sentimento, como vê a si e aos outros, representa o que lhe chega pela mídia, enfim, questiona e expressa a leitura que tem do mundo e das coisas que a cercam. Uma *educação problematizadora*, em que a pergunta é fonte do conhecimento.

a) O planejamento

b) Estratégias Metodológicas

A metodologia apresenta-se como *dinâmica*, com a utilização de recursos pedagógicos alternativos, como jornais, revistas, embalagens, cartazes, rótulos, sementes, etc., procura-se desenvolver a criatividade e atividades motoras e o

desenvolvimento de habilidades cognitivas.

As educadoras desenvolvem estratégias pedagógicas diversificadas, se preocupam com as condições psicológicas e físicas das crianças e buscam uma proximidade maior com a comunidade hospitalar, principalmente com as ações desenvolvidas pela SEDUC-PA, pois algumas crianças frequentam a classe hospitalar.

c) Recursos Pedagógicos

Os recursos pedagógicos utilizados são diversificados, produzidos, na maioria das vezes, pelas educadoras com as crianças, envolvendo os acompanhantes. Entre esses recursos destaca-se: a televisão de caixa de papelão e os fantoches em varetas. Também são utilizados materiais industrializados como massa de modelar para atividades de desenvolvimento da criatividade e imaginação e equipamentos como o computador e televisão para contar histórias. Esses recursos são selecionados de acordo com os objetivos das atividades educacionais no planejamento.

A contribuição da brinquedoteca para a formação da criança

A educação popular na brinquedoteca desenvolvida pelo NEP contribui de forma significativa:

a) para a saúde da criança ribeirinha, eleva sua autoestima, se constitui no direito da criança de brincar e atender suas necessidades físicas, emocionais e afetivas e a prepara para retornar ao seu espaço familiar e comunitário;

b) possibilita às crianças superar o isolamento e desconstruir as representações estigmatizadas vivenciadas no tratamento hospitalar.

c) por meio da ludicidade viabiliza a superação da dor e angústias e medos gerados pela doença e internação prolongada.

Assim, a brinquedoteca hospitalar vem se constituindo em uma prática bem difundida atualmente, conforme enfatiza Oliveira (2008), Cunha (2008), Teixeira (2006) entre outros. Ao falar em brinquedoteca, nossos sentidos nos remetem instantaneamente ao ato de brincar. E de fato essa é a principal atividade executada nesse ambiente. Entretanto, há um universo de informações que podem ser exploradas para que haja uma compreensão da diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças no espaço de uma brinquedoteca, e mais ainda, tratando-se de brinquedotecas hospitalares.

Para tanto, tomamos por base concepções de autores como: Azevedo (2004), Santos (2004) e Viégas (2008) para melhor esclarecer sobre este ambiente tão

desejado pelo público infantil e que instiga possibilita a integração com variadas áreas do conhecimento, entre elas, a área da educação. Para Viégas (2008, p.64):

> A brinquedoteca é o espaço criado para favorecer a brincadeira, onde as crianças e os adultos podem brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas com muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem a expressão da criatividade.

Ainda segundo Viégas (2008), a brinquedoteca hospitalar tem a função de propiciar um espaço aberto e livre para a criança ser o que desejar, expressando-se por meio de brincadeiras, jogos de papéis, fantasias, imaginação, medos, ansiedades e inseguranças geradas pela doença e internação. Concordamos com Santos (2004) ao enfatizar que a brinquedoteca é um espaço que proporciona estímulo para que a criança possa brincar livremente, e que por se tratar de um local em que as crianças permanecem por longo período constitui-se em um espaço onde ocorrem interações pessoais e educacionais.

Para Azevedo (2004), falar de brinquedoteca é mencionar espaços que se destinam a ludicidade, ou seja, ao brincar espontâneo e prazeroso, às emoções, às vivências corporais, ao contribuir com o desenvolvimento da imaginação e a autoestima das crianças, principalmente as hospitalizadas. Isto significa que é um espaço em que é possível preservar a saúde emocional, afetiva e contribuir com a saúde corporal, além de dar continuidade à estimulação do seu desenvolvimento, preparar a criança para situações novas, principalmente aquelas que envolvem sua permanência no espaço e hospitalização e preparar a criança para o seu retorno a escola e ao lar após um longo período de tratamento e internações. O *respeito ético* é permeado por relações de alteridade e afetividade. Compreender o outro como ele é, significa respeitar as suas limitações e potencialidades físicas, cognitivas e sociais e a sua autonomia como sujeito histórico e social.

Compreendemos que a brinquedoteca do Espaço de Acolhimento é uma brinquedoteca hospitalar, mesmo inserida em espaço de acolhimento que hospeda pessoas/pacientes em tratamento hospitalar. Entretanto, apesar de fazer parte de um ambiente hospitalar, há diferenciação e peculiaridades em relação às brinquedotecas localizadas nos próprios hospitais.

Essas peculiaridades se dão pelo fato de atender a públicos diferenciados. Por exemplo, as crianças atendidas nestes espaços de acolhimento, estão enfermas e em tratamento, mas não estão hospitalizadas/internadas, mas estão longe do seu espaço cotidiano por longo tempo por estarem em tratamento médico. Já as crianças hospitalizadas que ficam no hospital estão internadas tem um espaço de convivência limitado de leito de hospital e algumas chegam a permanecer por longos períodos hospitalizadas e fora do seu ambiente familiar, comunitário e cultural. Então estas brinquedotecas além das especificidades em decorrência do público se diferenciam em função da condição de saúde das crianças que tem acesso aos espaços.

Para atender a esse público, as brinquedotecas hospitalares contam com o

apoio de estudantes, que geralmente, são universitários da área da educação ou da área da saúde.

> Nas classes hospitalares, o professor deve contar com um assistente de apoio, podendo o mesmo pertencer ao quadro de pessoal do serviço de saúde ou do sistema de educação. Outros profissionais de apoio podem ser absorvidos pela criação de bolsas de pesquisa, bolsas trabalho, bolsas de extensão universitária ou convênios privados, municipais ou estaduais. Esses apoios podem ser profissionais de nível médio ou estudantes universitários das áreas da saúde e educação (BRASIL, 2002, p.23).

A brinquedoteca hospitalar é um espaço diferente da classe hospitalar. Desta forma, deve contar com um assistente de apoio, conforme o documento anteriormente citado. Infere-se, portanto, que, deve contar com profissionais com formação especifica e preparados para lidar minimamente com as situações adversas que surgem no contexto destes espaços.

Lidar com crianças impossibilitadas de frequentar suas escolas, sua casa, seus locais prediletos, devido seu estado de saúde, requer muito empenho, amor, dedicação, conhecimento técnico, entre outras qualidades, essas são indispensáveis aos profissionais que atuam nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o avanço no campo de pesquisas e projetos que acontecem diretamente em hospitais seja significativo, essa temática ainda requer estudos e práticas que possibilitem a consolidação desse trabalho nestes espaços de brincadeiras como um recurso possível para auxiliar no tratamento do adoecimento de crianças.

O presente texto constata que há um envolvimento afetivo entre as educadoras e as crianças. O fato de existir uma relação afetiva e amorosa entre as educadoras e as crianças é fundamental para propiciar a aprendizagem e desenvolvimento, mesmo estando temporariamente em situação de tratamento de saúde.

Observamos que a brinquedoteca hospitalar tem um diferencial em relação à outras brinquedotecas em função do público presente no espaço, crianças em situação de adoecimento passando por situações de sofrimento e dor. O brincar terapêutico e a brincadeira livres são possibilidades de ações nos espaços hospitalares.

Assim, as atividades realizadas na brinquedoteca hospitalar ajudam na melhoria da saúde da criança na autoestima, e a prepara para retornar ao seu espaço de convivência. O brincar ajuda na superação da dor, angústias e medos gerados pela doença e internação prolongada e ajudam **às crianças a superarem o isolamento e estigmas vivenciados no tratamento hospitalar.**

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2004.

AZEVEDO, Antônia Cristina Penuso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.** Campinas, SP, Editora: Alínea, 2004.
BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa-Portugal. Edições 70, 2002.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. O significado da brinquedoteca hospitalar. VIÉGAS, Dráuzio. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar**: isto é humanização, Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à pratica educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

_____**Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D´Água, 1993.

_____FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FONSECA, Eneida. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

KRAMER, Sonia; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e contribuições metodológicas na pesquisa em educação**. Coleção Fundamentos e Práticas educativas. Belém, EDUEPA, 2011. p. 17-36.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloísa A. C. (orgs) **Educação Infantil:** Enfoques em Diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (ORG.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Classe hospitalar no mundo**: Um desafio à infância em sofrimento. Fortaleza: UEC, 2005. Disponivel em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandramaia-hospitalar.htm. Acesso em 05/05/2018.

Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP. **Relatório das atividades pe-**

dagógicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – *NEP-CCSE-UEPA*. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação, saberes e práticas das educadoras de comunidades hospitalares. TEIXEIRA, Elizabeth (Org.) **O cuidar, a saúde e a doença em práticas educativas populares em comunidades hospitalares de Belém**. Belém: Smith: UEPA, 2010.

_____**Prática educativa popular em ambiente hospitalar psiquiátrico: convivência com a diversidade e o desafio da inclusão educacional**. (mimeo). Belém: UEPA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Caderno de Formação Pedagógica de Educadores Populares**: Fundamentos teórico-metodológicos (mimeo). Belém; NEP-UEPA, 2008.

OLIVEIRA, Kássya Christinna et al. Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**: pesquisas e práticas educativas de inclusão social. Nº 1. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2004. p.15-28.

RODRIGUES, Denise Souza Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de; FRANÇA. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCORDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 55-74.

SANTOS. Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? ***Revista Saber Científico***, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez., 2008. Disponível em: <www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/view/22/ED25>. Acesso em: 05/05/ 2018.

TEIXEIRA, Ercília. **O ensino fundamental na escola do hospital**: espaço da diversidade e cidadania. Caxambu - MG: ANPED, 2006.

VIÉGAS, Dráuzio. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**, Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2008.

JORNAL E PROCESSO JUDICIAL: OS CRIMES CONTRA A CRIANÇA EM BELÉM DO PARÁ NO SÉCULO XX

Carmeci dos Reis Viana
Universidade Federal do Pará – (UFPA)
carmeci.viana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A história da infância no Pará, sobretudo na capital paraense, vem se constituindo a partir de estudos investigativos em documentos e nas memórias de atores que corroboram para a constituição da historiografia desta infância. Em levantamentos feitos pelo grupo ECOS[274], pudemos observar que o quantitativo de estudos acerca da infância na Amazônia ainda é pouco, sobretudo aqueles que envolvem o quadro da violência infantil no contexto histórico. Diante de tal perspectiva, nos dispomos a debater a questão no intuito de corroborar com a produção historiográfica da infância na região e avançar com a construção do acervo de memórias e documentos que deem subsidio para os estudos sobre infância em Belém e na Amazônia – ação, tão bem, empreendida pela Professora Drª. Laura Maria Silva Araújo Alves e seu grupo de pesquisas – ECOS que ao longo dos últimos anos tem produzido importantes pesquisas sobre a história da infância na região.

A proposta deste estudo é trazer o debate sobre a violência contra criança e suas infâncias no último quartel do século XIX até meados do século XX, tendo como base os processos judiciais de crimes cometidos contra menores – encontrados no Centro de Memória da Amazônia e também as notícias acerca da violência contra menores veiculadas pelo jornal A Folha do Norte, encontrados no setor de obras raras da Biblioteca Arthur Vianna.

A violência sempre fez parte da história humana, e seus impactos podem ser visto nas diferentes formas de constituição dos povos nas mais diferentes épocas. É uma ação que pode levar a cabo centenas e até milhares de pessoas por ano em todo território nacional e mundial.

Poder-se-ia dizer que a violência é um fenômeno global, pois atinge todas as sociedades do globo. E no cenário da cidade de Belém a violência é também algo comum e recorrente, algo que se estende desde o processo de fundação da cidade até a contemporaneidade.

O cenário de desenvolvimento da capital paraense estava embebido pelas mais diferentes formas de violência e a criança não estava alheia a esta situação, pois no contexto de modernização a criança passou a ser alvo da atenção social no intuito de ser modelada e apresentar-se como um objeto promissor para o Estado e para a nação.

274 Grupo de Pesquisas: Constituição do Sujeito, Cultura e Educação.

Diante de tal contexto nos propomos a debater a violência contra a criança tomando como pano de fundo o processo de desenvolvimento social e cultural da região Amazônica, sobretudo Belém. Para tanto, questões como a mortalidade infantil, a violência doméstica, a assistência e a educação das e para às crianças são campos pelos quais certamente iremos transitar.

INFÂNCIA: UMA FORMA DE LUTA CONTRA O FRIO DA MORTE

> [...] "Só o velho sabe daquele vizinho de sua avó, há muita coisa mineral dos cemitérios, sem lembranças nos outros e sem rastro na terra". "[...] não como coisa morta, mas viva como flor toda olorosa e colorida, límpida e nítida e flagrante como um fato presente". (FIGUEIREDO, p. 317, 1999)

A mortalidade infantil foi alvo da preocupação nacional no final do século XIX e início do século XX, quando os cuidados com as crianças e com a infância passam a ganhar destaque.

Del Priore (2000, p.7) declara que "a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos", o que significa dizer que nem sempre as crianças foram vistas em sua especificidade, mas sim como aqueles sujeitos à margem das relações adultas, tornando-se secundários no seio familiar. Neste sentido, por não serem tidas como uma categoria social relevante, pouco foi a preocupação em registrar as particularidades da realidade infantil e neste contexto se insere o sentimento de pesar diante da morte das crianças e das diferentes violências sofridas por estas.

A mortalidade infantil, assim como os castigos corporais, a violência psicológica e física, é algo que perpassa toda a história humana e os contextos historiográficos, sobre a infância, passam a ganhar maior visibilidade a partir da inserção da obra intitulada "A História da Infância e da Família", de Phillip Ariès (1914-1984), que surge como um dos precursores nos estudos acerca da infância na Europa e no Brasil dando, a partir de então, destaque à pesquisas na tentativa de se compreender a História da Infância e sua relação com o contexto social, cultural, político, econômico e educacional desde o Império até a República.

Estudos de Gilberto Freyre apontam que a mortalidade infantil foi enorme entre as populações indígenas desde o século XVI. Segundo ele, a mortalidade infantil no Brasil continuou impressionante até o século XVIII. Porém suas análises corroboram com os estudos culturais assegurando que os hábitos europeus foram a causa da morte prematura de muitas de suas crianças em virtude do clima brasileiro. Os hábitos trazidos da Europa como o rígido e supersticioso cuidado com o resguardo e o horror de banho, eram ações extremamente nocivas às crianças em clima quente (GILBERTO FREYRE, 2001).

Del Priore reforça essa ideia ao indicar que os hábitos de higiene indígena ou africana permitiam maior liberdade às crianças de modo que estas eram isentas de agasalhos pesados e de práticas de abafar a cabeça dos recém-nascidos, mas destaca também que as mães presavam em preservar as sujeiras de suas crianças como forma de proteção contra o mau-olhado e bruxarias (DEL PRIORE, 1999, p. 86 e 87).

Dado o contexto de cuidado e proteção empreendidos pelas famílias o Estado, pela preocupação de apresentar nacional e internacionalmente um Estado salubre, empreende um modelo/uma política de saneamento das cidades e dos corpos e passa então a submeter a população aos cuidados e atenção dos médicos higienistas e sanitaristas.

A política higienista surge no Brasil no século XIX, uma medida que corroboraria com o ideário de desenvolvimento da nação. A política tinha como principal intenção trazer hábitos tidos como saudáveis no tocante à educação e a higiene dos corpos.

Freyre (2008) na obra intitulada "Vida Social no Brasil em meados do século XIX[275]", faz referências às questões de higiene e Sanitarismo, no século XIX. Ele afirma que no século XIX não havia, entre a população, o menor preceito de higiene e que era comum o despejo de dejetos humanos em rios e lagos.

Ferreira (2009) corrobora com essa ideia ao referir-se sobre o saneamento das cidades brasileiras no início do século XX, pois assegura que as péssimas condições de saneamento básico e o precário acesso à água eram as principais causas de doenças, pois o não acesso a quantidades suficientes de água para a higiene pessoal eram fatores preponderantes para a proliferação de doenças infecciosas, principalmente com a população infantil.

O estado do Pará imbuído do desejo de modernização e desenvolvimento adere os preceitos e cuidados com a infância e passa então a investir e implementar medidas de cuidado de assistência e proteção as crianças paraenses e as que aqui se encontravam, pois havia um grande fluxo de imigrantes.

Guimarães (2016) contribui com esta análise ao pontuar, em sua tese de doutorado, o momento vivido pela capital paraense com a efervescência do ciclo da borracha, momento de grande repercussão socioeconômica para o Brasil, em especial para a Amazônia. Assinala que as contradições sociais de uma sociedade, que se inseria no sistema capitalista, começavam a se avolumar e que miséria, prostituição e outras mazelas sociais se faziam comuns no cenário de modernização da capital paraense, reflexo do que ocorria nas principais capitais do país, pois as condições sanitárias do Brasil nas primeiras décadas do século XX eram precárias – fato que leva ao surgimento de um movimento de reforma da saúde pública, movimento determinante para a construção de forte ideologia de nacionalidade para a formação do Estado brasileiro.

Alves (2014) corrobora com esta ideia situando que havia um grande contingente de pessoas morando em cortiços em Belém do Pará, sem a menor condição de higiene, pois não havia um serviço de saneamento e esgoto na cidade, sendo os dejetos humanos jogados em rios ou deixados a céu aberto, causando doenças e, consequentemente, muitas mortes, sobretudo de crianças. Realidade comum na então república brasileira.

E é em virtude deste cenário degradante que as taxas de mortalidade se avolumavam e, em consequência disso, os poderes públicos, em parceria com os médicos higienistas e sanitaristas da época, passam a intervir e criar planos e projetos que pudessem colaborar com erradicação das proliferações de doenças e imundícies das casas e ruas onde habitavam estas crianças.

275 Sua dissertação de mestrado defendida na Universidade de Columbia nos EUA.

Problemas urbanos e sociais como a falta de habitação, saneamento e infraestrutura, especialmente associados aos indivíduos preteridos para bairros e regiões afastadas da vitrine central da capital, eram fatores preponderantes para a mancha social evidenciada nas doenças e pobreza que infestavam ruas e becos da cidade. A higiene e o saneamento visavam reorganizar o mundo do trabalho na capital do Pará, que tinha uma população heterogênea compostas por homens, mulheres e crianças de várias etnias e grupos indígenas, de nativos, de africanos e ex-escravos, além de expressiva quantidade de imigrantes estrangeiros e um contingente significativo nordestinos, cujo crescimento agravava ainda mais os problemas sociais e urbanos da capital (SCHUELER e RIZZINI 2015, p. 220).

A insalubridade, vista como um dos maiores entraves ligados ao desenvolvimento da capital paraense, buscava ser combatida pelos poderes e oligarquias da época, pois as epidemias e surtos, sobretudo de febre amarela e impaludismo, enfrentados pela capital no ano de 1909, eram fortes ameaças aos planos de crescimento econômico da região como delineado por Souza no trecho abaixo:

> [...] a febre amarela vinha ceifando vidas em Belém, colaborando a doença em agregar ao espaço urbano e ao imaginário europeu a imagem de uma cidade doente e mortífera. Segundo o governador era necessário um planejamento político enérgico para sanear a cidade, livrando-a da péssima imagem de "fama de insalubridade" a partir de programas de combate ao flagelo, uma vez que a epidemia se colocava como obstáculo ao "progresso" (SOUZA, 2006, p. 171).

Imbuído deste sentimento, o governo decide contratar os serviços do Dr. Oswaldo Cruz, renomado sanitarista da época, na perspectiva de melhorar a qualidade de vida dos operários da cidade de Belém, uma vez que este havia conseguido erradicar, da cidade do Rio de Janeiro, a febre amarela. Logo, as notícias de uma expedição, à cidade de Porto Velho, a ser empreendida pelo médico, fora divulgada pela imprensa animando os representantes do Estado, na figura do governador, pois com a presença do médico na região amazônica as possibilidades de erradicação das doenças que ameaçavam os planos do Estado poderiam ser sanadas.

> Portanto, a força produtiva do saber médico-sanitário significava a possibilidade de garantia do discurso de progresso contra a péssima "fama de insalubridade", afastando de vez a febre amarela. Obviamente que o combate às condições de higiene e da doença diminuiria a mortalidade e traria melhores condições de saúde [...] (AMARAL, 2006, p. 171).

Amaral (2006) corrobora positivamente com esta discussão, pois aponta, em seus estudos, dados referentes à mortalidade de trabalhadores adultos, se compreendermos o surto de febre amarela ocorrido na região, que é considerada extinta até os inícios de 1910.

Os dados apontam que a epidemia se estendeu ao público infantil, pois a transmissão ocorria via picada de mosquitos e famílias inteiras habitavam em casas e cortiços sem condições dignas de higiene, o que "facilitava" sua proli-

feração. Haja vista as condições habitacionais de boa parte da população belenense. Perrot (2009), acerca desta questão, pontua que as famílias chegavam a ocupar casas com um único cômodo, onde em geral eram feitas todas as suas necessidades, desde as refeições até os banhos.

A população infantil sofrera de tal forma ou em graus mais elevados que os adultos, pois suas fragilidades, por baixa imunidade a vírus e bactérias, faziam com que além da febre amarela doenças de ordem gastrointestinais fossem ameaçadoras ao seu ciclo de vida.

Das principais doenças que vitimavam as crianças, estava a gastroenterite, com cerca de 13 casos. Tal doença se configura como inflamação aguda que pode ser causada por vírus, bactérias e parasitas que podem acometer pessoas que vivem em ambientes sem tratamento de água, rede de esgoto, água encanada e destino adequado para dejetos fecais que podem afetar diretamente o sistema gastrointestinal (GUIMARÃES, 2016, p. 138).

Viana (2016) em levantamento feito nos Livros de Sepultamento de Menor do Cemitério de Santa Izabel do Pará, dos quais trouxe a estatística da mortalidade na região, indica que além da gastroenterite, haviam muitas outras doenças que recorrentemente ceifavam a vida das crianças.

> [...] Os dados indicam que das 948 crianças morriam ao nascer, os chamados “Nati Morto” com 168 (17,7%) e de doenças como Gastro Enterite com 144 (15,2%) e 101 (10,7%) Infecção Intestinal, Paludismo 80 (8,4%), outras doenças com 34 (3,6%), debilidade congênita 49 (5,2%), Bronchio Pneumonia com 57 (6%), Bronchite Capilar com 26 (2,7%), Ankylostomiase com 24 (2,5%), Meningite e Sarampo com 29 (3,1%) cada, Tétano 22 (2,3%), Acesso Paernicioso com 12 (1,3%), Enterite Chronica 11 (1,2%), Convulsão com 07 (0,7%), Anemia com 07 (0,7%), Cachezia Palustre e Diarréia com 05 (0,5%) cada, Pneumonia 04 (0,4%), Nephrista 03 (0,3%), Hemorragia e Fraqueza Congenita com 02 (0,2%) cada, Febre Intermitente 01 (0,1%) e doença não identificada 34 (3,6%).

É sabido que o contexto habitacional da capital do Pará, sobretudo das camadas pobres da população, era propício à proliferação de doenças das mais diversas ordens.

As ações sanitaristas deram novas possibilidades para o crescimento em contexto nacional à cidade de Belém, pois as ações do médico incidiam sobre portos, escolas, hospitais, abrigos para crianças desvalidas e residências, na intenção de difundir os preceitos de higiene e educar a população a terem hábitos mais sadios.

Trazer essa discussão para esta análise é importante pelo fato da forte intervenção estatal no contexto do desenvolvimento da criança, de sua educação e de suas infâncias na capital.

É sabido que para a infância pobre e desvalida o fim primeiro eram as instituições de reforma e abrigamento. É possível tal afirmativa haja vista as vastas fontes que indicam o anseio das famílias pobres em garantir um futuro para suas crianças, como aponta Rizzini

> A análise da documentação histórica sobre a assistência à infância dos séculos XIX e XX revela que as crianças nascidas em situação

> de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas (RIZZINI p. 2011).

Essa é uma referência importante, pois as notícias de jornal, em muitos casos, indicam que havia a entrega dos filhos pelos pais aos abrigos, como a casa de Educandos Artífice de Belém, o Arsenal de Marinha e tantos outros, que serviam como casas de correção e também como ambiente onde as crianças poderiam aprender uma profissão.

Outra fonte que nos aponta a situação vivida pelas crianças é a Tese de doutorado da Professora Drª. Tatiana da Silva Pacheco, que faz referências as crianças, filhas de hansenianos, confinadas nos asilos para crianças e que em seus relatos trazem inúmeras formas de violência vividas no contexto do internamento.

Guerra (2005) traz também um vasto panorama da violência intrafamiliar vivida pelas crianças, ou seja, há no contexto de constituição da criança e de suas infâncias um campo de violências descritas que dão suporte para este dialogo, pois, as fontes revelam que havia um alto contingente de violência e crimes praticados contra a criança em suas diferentes fases de desenvolvimento.

A INFÂNCIA NAS NOTÍCIAS DE JORNAL E NOS PROCESSOS JUDICIAIS

> No começo do século XX, multiplicam-se as incursões de juízes, médicos e policiais no âmbito do privado, em nome de um "interesse dá criança", dirigindo-se à criança como ser social. (PERROT, p. 103, 2009).

A infância nas notícias de jornal e processos judiciais é decorrente de minhas buscas nos arquivos e centros de memória de Belém. O corpus encontrado foi quem determinou que caminhos percorrer sobre a história da infância em Belém – ideia que estava muito bem delineada, pois vimos estudando a história da infância há alguns anos. As notícias veiculadas pela Folha e os processos encontrados foram determinantes para que a discussão acerca da violência infantil pudesse ser traçada neste estudo.

Em levantamentos bibliográficos sobre violência contra crianças no contexto histórico foi possível verificar que há poucos registros. A temática é em geral abordada num contexto contemporâneo e predominantemente nas áreas de psicologia, sociologia e medicina. Sendo a área da educação um campo promissor para a investigação e análise da violência contra a criança, haja vista ser o campo educacional um forte aliado no combate as violências sofridas pelas crianças em seus diferentes contextos, portanto, empreender um estudo que investigue a violência do ponto de vista histórico é revirar o passado e imergir no presente, pois muito daquilo que fora vivido pelos atores sociais no passado é reverberado no presente por meio da cultura e das ideologias impregnadas no seio social de então.

Ancorados no referencial analítico de Bakhtin temos suporte para uma análise que privilegie as diferentes vozes presentes nos diversos discursos empreendidos nas duas fontes indicadas. Tal perspectiva permite analisar nas notícias e nos pro-

cessos judiciais os discursos implícitos e explícitos que estão ali materializados, considerando o período histórico bem como o contexto social, histórico, cultural e ideológico em questão. Vale salientar que para Bakhtin (2012) a transmissão e apreensão dos discursos não é individual, ou seja, por mais que uma notícia ou um texto contido nos autos de um processo possa parecer ter sido realizado por um único sujeito, não são, pois essa trama se da numa dinâmica cultural, social e historicamente constituída.

Uma de suas importantes contribuições versa sobre o fato de o homem não ser apenas conhecido pelos textos, mas por se constituir como objeto de estudos através dos textos.

Para tanto, faremos uso das seguintes categorias: 1) discurso ideológico – aquele que privilegia os discursos que expressam a constituição ideológica do sujeito em seu contexto histórico, social e cultural e se ancora nos conceitos de ideologia oficial e do cotidiano – um determinado pelas instituições formais e o outros determinado nas relações informais ou cotidianas; 2) discurso com sentido e significado – texto que discursivamente expressam sentidos além do seu conceito dicionarizado, apresentando destaque valorativo; 3) discurso polifônico – entrelaçamento de vozes sociais que são coexistentes em texto.

Sob tal ótica, traremos algumas imagens – notícias da Folha bem como um quadro com ênfase nos achados nos processos judicias. Em virtude do espaço limitaremos as análises a exposição de duas notícias e um quadro com referências as violências cometidas contra crianças.

Perrot (2009) assegura que na virada do século XIX para o XX houve forte intervenção de juristas, médicos, sanitaristas e policiais no contexto do privado, ou seja, houve uma forte investida estatal, como discutido na primeira seção, na intenção de erradicar as mazelas sociais vividas pela sociedade da época. Pois se queria um ambiente salubre e uma nação forte e promissora para o país.

Rizzini e Rizzini (2004) sinalizam que houve no Brasil uma cultura da institucionalização – uma cultura prevalente e que destinava inúmeras crianças ao acolhimento das instituições de educação e correção. É neste contexto que consiste a violência contra as crianças, pois Guerra (2005) faz referência aos diferentes tipos de violência e uma destas é o abandono ou a ameaça de abandono, o que afeta rigorosamente a autoestima das crianças.

Não raro eram as notícias veiculadas pelo Jornal A Folha do Norte sobre abandono, espancamento, defloramento[276] de crianças. Em muitos casos as crianças abandonadas eram adotadas pelas pessoas que as encontravam, notícias permeadas de discursos idealistas, pois nas notícias veiculadas o agressor (dono do abandono) era retratado como cruel, sem alma, perverso, fruto de uma vida desregrada e fora dos padrões sociais aceitáveis – tidos como corretos – condutas sociais dignas dos padrões sociais, culturais, religiosos da época.

Vale salientar a posição denotada por Guerra (2005) acerca dos jornais e o cunho político e econômico adotado pelo redatores e donos de jornais, pois inicialmente o jornal fora instrumento de informação e entretenimento para a burguesia e neste sentido acalorava as disputas políticas tornando-se palco das manifestações partidárias.

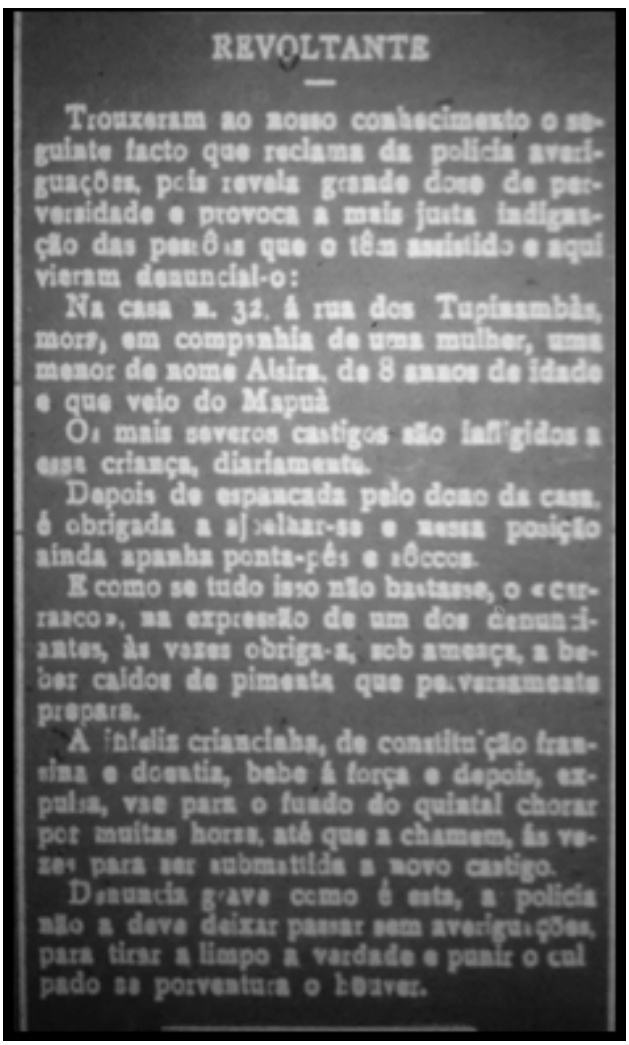
276 Nomenclatura dada no século XIX e XX para as meninas que eram desvirginadas.

O jornal em muitos momentos foi fonte de informação educacional para famílias inteiras, pois era o instrumento, muitas vezes, utilizado por médicos para difundir as boas práticas de higiene a serem adotadas para o bem estar social.

O jornal se insere neste contexto de análise como importante instrumento, capaz de formar opiniões, não sendo imparciais como se possa pensar, pois por meio das notícias e diferentes matérias veiculadas em suas páginas, é possível estabelecer estereótipos, forjar identidade e veicular ideologias (PINHEIRO, p. 18, 2013).

A primeira notícia a qual nos detemos, revela a intenção discursiva daquele que a expõe, pois em uma sociedade cujos moldes estavam assentados sobre a moral e os bons costumes, ter um delito como este é declarar que se toma outro rumo que não aquele previsto e pensado para uma sociedade economicamente em expansão.

A notícia retratada pela Folha, expressa na **imagem 1,** revela a crueza de um tutor ao espancar a tutelada e ainda submetê-la/ obriga-la a beber molho de pimenta.



REVOLTANTE

—

Trouxeram ao nosso conhecimento o seguinte facto que reclama da policia averiguações, pois revela grande dose de perversidade e provoca a mais justa indignação das pessôas que o têm assistido e aqui vieram denuncial-o:

Na casa n. 32 á rua dos Tupinambás, mora, em companhia de uma mulher, uma menor de nome Alsira, de 8 annos de idade e que veio do Mapuá

Os mais severos castigos são infligidos a essa criança, diariamente.

Depois de espancada pelo dono da casa, é obrigada a ajoelhar-se e nessa posição ainda apanha ponta-pés e sôccos.

E como se tudo isso não bastasse, o «cearaco», na expressão de um dos denunciantes, ás vezes obriga-a, sob ameaça, a beber caldos de pimenta que pessoalmente prepara.

A infeliz creancinha, de constituição franzina e doentia, bebe á força e depois, expulsa, vae para o fundo do quintal chorar por muitas horas, até que a chamem, ás vezes para ser submettida a novo castigo.

Denuncia grave como é esta, a policia não a deve deixar passar sem averiguações, para tirar a limpo a verdade e punir o culpado se porventura o houver.

Fonte: Jornal *Folha do Norte*, de 01.07.1900

Observa-se que o enunciado do título da notícia “Revoltante”, evidencia o posicionamento discursivo do jornal perante o ato de desumanidade por parte do tutor da vítima e o cunho de denúncia que sugere ao leitor uma tomada de decisão pelos poderes públicos em face da violência intentada contra a criança, que mais uma vez é designada em termos diminutivos como por exemplo, “a infeliz criancinha”, termo que imprime discursivamente ao texto, um sentido de consternação pelo acontecido com a criança.

A notícia seguinte enfatiza o abandono de uma criança recém-nascida e aponta as condições degradantes a que fora exposta, pois o ambiente onde fora deixada era destinado ao convívio dos animais, o que expunha a criança em condição mais suscetível a possíveis danos físicos.

IMAGEM 2: Notícia: Creança exposta



Creança exposta

Foi encontrada ante-hontem, ás 7 horas da noite, em frente a uma vaccaria, á travessa 9 de Janeiro, canto da rua Boaventura da Silva, uma creança recem-nascida, do sexo feminino, envolta em uma anagua e duas mantas de baêta pertencentes a soldado.

A creancinha foi recolhida pela mulher de nome Maria da Conceição, que vive em companhia de um dos donos da referida vaccaria.

Estava a pequenita exposta á chuva que naquella hora cahia, quando a mulher tendo ido enxotar uma vacca que estava na rua, alli a encontrou chorando.

E' de côr branca, e tem olhos castanhos.

Fonte: Jornal *Folha do Norte*, de 28.10.1905

O enunciado está impregnado de signos, pois aponta uma variedade de sentidos que pode ser interpretado pelo leitor e imprimir nestes, sentidos outros, contudo, o que se expressa nestes termos são construções de sentidos sobre a condição de fragilidade da criança, exposta aos riscos do tempo e do espaço onde estava e a de desumanidade do agressor, aquele (a) que a abandonara. Sentimentos de compaixão são expressos nas palavras que emitem o diálogo, tais como: “criancinha”, “pequena exposta” o que gera o sentido de pena, pesar, compaixão, por parte do Jornal já que esta está posta como um ser indefeso e que está largada à própria sorte.

Outra fonte que revela a realidade da infância na capital são os processos judiciais que Oliveira e Silva (2005) dizem ser

> Documentos históricos e oficiais, e o trabalho com esses documentos traz, ao menos, duas implicações metodológicas: a questão do poder e a da interpretação. Estes questionamentos surgem principalmente quando se trabalha qualitativamente com os dados, quando a preocupação está em buscar a lógica e os códigos que estão informando as palavras para inferir sobre grupos sociais específicos (OLIVEIRA E SILVA, p. 245, 2005).

Diante de tal afirmativa se faz importante e necessária o uso adequado das fontes, pois os processos assim como os jornais estão carregados de discursos ideológicos. Por isso a importância de saber lê-los e interpreta-los, pois estão contidos de diferentes discursos que envolve diversas personagens como por exemplo, os acusados, as vítimas, as testemunhas e as autoridades judiciais – isso nos permite identificar as vozes dos sujeitos em questão e a parir de então estabelecer análises discursivas sobre os enunciados previstos.

Considerando a complexidade e a dimensão dos processos judiciais nos deteremos em fazer apenas referências acerca dos processos encontrados nos arquivos do Centro de Memória da Amazônia – CMA. Mostrando que havia um quantitativo significativo de processos em torno da violência contra crianças. É importante demarcar nas linhas que se seguem que as meninas eram os principais alvos das ações violentas descritas nos processos judiciais. O delito mais frequente nos processos trata da questão do estupro e defloramento de meninas.

Na tentativa de tornar o quadro de visualização da violência contra a criança por meio de processo mais simples e compreensivo, foi elaborado um quadro com a categorias de crime/violências cometidas contra as crianças como é possível ver abaixo.

QUADRO 1:

PROCESSOS JUDICIAIS DO CENTRO DE MEMÓRIA DA AMAZÔNIA - CMA		
VIOLÊNCIA	TOTAL	OBSERVAÇÃO
HOMICIDIO	7 PROCESSOS	Nesta categoria estão os processos que descrevem os homicídios praticados contra crianças que incluem a ação delinquente de pais contra filhos bem como de crimes banais decorrentes de ações simples como o transitar pelas ruas e mercados da cidade.
ESTUPRO	21 PROCESSOS	Este tipo de crime é tratado pelas autoridades judiciais e está fortemente impregnado de discursos, pois os depoimentos das vítimas são descritos pelos escrivães com muita riqueza de detalhes e os promotores fazem incursões diretas para que o réu venha a ser condenado, pois costumam julgar os fatos como imorais e por vezes desumanos.
SEDUÇÃO	11 PROCESSOS	Nesta categoria constam os crimes de aliciamento de menores também.

Fonte: Elaborado pela autora em 2018.

Em retomada aquilo que fora enunciado por Perrot (2009) sobre a intervenção jurista e medica no começo do século XX, quando há uma incursão maior destes agentes no seio do privado familiar, em detrimento de um interesse e de uma ação que remisse a infância da condição baixa e desviante a que fora historicamente submetida. Tendo por vezes suas identidades violadas pelos interesses e anseios adultos, sob quais, descreve Freitas (1997), fora construída suas histórias.

O controle assumido sobre a infância pelos agentes políticos, sociais e culturais tem forte influência sobre aquilo que se subscreve na vida social e nas identidades assumidas pelas crianças afetadas, pois seus corpos assim como suas mentes foram colonizados e reformados a partir dos interesses capitalista.

Deste modo a violência sofrida pelas crianças descritas nos processos judiciais se circunscreve, muitas vezes, no campo ideológico, pois as ações impressas sobre a criança, como ser indefeso, destituído de direitos, de fala de desejos e paixões, faz com que historicamente, sobretudo as meninas, assumam o papel de mulheres domesticas, criadas para a submissão e repressão de sentimento e desejo (perrot, p. 14, 2009).

Há muito que se desvendar acerca da construção ideológica da infância a parti dos discursos presentes nos processos judiciais e este estudo surge como um a provocação para que os debates sobre o tema possam ser afinados e arregimentados, pois a infância tem muitos encantos, mas também uma história carregada de conceitos, diálogos e signos que precisam ser desvendados. Portanto, fica o desafio para debates posteriores.

REFLEXÕES CONSLUSIVAS

Os estudos sobre a infância abrem espaço para as reflexões acerca de que lugar vem ocupando as crianças nas tessituras que constroem a vida e as culturas humanas.

Transitar pelos documentos históricos e fazer caminho reverso para este processo de compreensão – pois muito do que temos na contemporaneidade são reflexos do que fora produzido e materializado nas culturas passadas das quais carregamos traços marcantes, como a herança da violência contra a criança, sim, pois o ato de amedrontar as crianças consiste em violência, haja vista que ao invés de encoraja-las se produz medo e doença –, nos ajuda a perceber os papeis que historicamente assumem as crianças no bojo da construção de suas infâncias.

Uma sociedade política e economicamente pensada por adultos, abre espaço para uma compreensão mais afundo de seu objeto caro, qual seja, a infância. Marcada pelas mazelas sociais, pelas epidemias e endemias que se alastravam nas cidades em largo processo de desenvolvimento social e tecnológico.

Enfim, uma sociedade fundada nos moldes de um padrão de cultura adultizada e fragmentada pelos penosos caminhos traçado pela infância, pois todo adulto já foi uma criança.

Investigar a infância sob a ótica da violência em processos judicias e notí-

cias de jornais abre portas para a um novo olhar para a infância. Não aquele assumido pelas sociedades medievais difundido até pouco tempo por nossas sociedades, mas um olhar para o humano, o social de uma infância regada pela afetividade e segurança que pode vir a ser legada pela família e pelo Estado, principais agentes de atenção e educação da criança.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC. 2006.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 1999.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2000.

FREYRE. Gilberto. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 4 ed. Revista. São Paulo: Global, 2008.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da S. **A educação e os cuidados com a criança (1915-1955**): uma análise bakhtiniana dos discursos dos médicos do estado do Pará**.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

MIRANDA, Aristóteles Guilliod de. **A medicina no Estado do Pará, Brasil: dos primórdios à Faculdade de Medicina.** Rev. Pan- AmazSaude 2010; 1 (3): 11-18. Disponível em:<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/rpas/v1n3/es_v1n3a02.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

PERROT, Michelle. História da vida Privada, 4: da revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: companhia adas letras, 2009.

PINHEIRO Welington da Costa. **A infância nas páginas de jornal: discursos (re) produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século XX.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de pós-Graduação em Educação, 2013.

PONTE, Carlos Fidelis. *O Sanitarismo e os projetos de nação*. In: PONTE, Carlos Fidelis et. Al. **O sanitarismo (re) descobre o Brasil.** Rio de Janeiro: Funda-

ção Oswaldo Cruz, 2007. Disponível em:<http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/upload/na%20corda%20bamba/cap_3.pdf>. Acesso em:29 mai. 2016
RIZZINI. Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. (Orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. são Paulo: Cortez. 2011.

“MORO LÁ NO CORDÚ”: CONHECENDO A COMUNIDADE A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS

Silvana Bezerra de Castro Magalhães
CEFET-RJ
silvanaped@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da investigação inicial realizada com as crianças do projeto social-CASA (Centro de Assistência Social e Amor), situado no bairro do Cordoeira, uma comunidade vulnerável da cidade de Nova Friburgo-RJ. O projeto iniciou suas ações no contraturno escolar recentemente, no segundo semestre do ano de 2017. São atendidas 29 crianças em dois turnos, pela manhã um grupo de 20 crianças de 6 à 11 anos e no período da tarde 9 crianças de 9 à 12 anos.

A comunidade do Cordoeira é o bairro com maior adensamento populacional do município (aproximadamente 7000 moradores para 0,403km2). É considerado, segundo o IBGE, o único agrupamento subnormal do município, nome utilizado para caracterizar assentamentos irregulares e precários com características de favela. Apresenta enormes contradições e desigualdades, que são acentuadas pela proximidade ao centro da cidade, uma região considerada próspera e com boas condições de vida (1km ou menos de distância, dependendo do ponto de deslocamento do bairro).

Até o ano de 2005 não havia nenhuma escola de educação infantil ou creche no bairro. Possui hoje uma creche, uma escola e um posto de saúde. Atualmente não possui espaços de lazer, arte, recreação, sendo a única exceção um campo de futebol. O projeto CASA, juntamente a uma escolinha de futebol, são os únicos projetos sociais do bairro. É considerado, somado a dois outros bairros da cidade, o principal ponto de comercialização de drogas do município e um dos três bairros com maiores índices de violência, homicídios e criminalidade.

A cidade de Nova Friburgo foi fundada com a vinda de imigrantes suíços no século XIX e difunde-se a status de “suíça brasileira”. Subir as ruelas estreitas, que vão do centro da cidade até o ponto mais alto da comunidade, pode ser uma interessante experiência socioantropológica. Um primeiro olhar de um indivíduo atento, já vai indicar que a população branca ficou na parte baixa da cidade, a grande maioria dos moradores são afrodescendentes. Uma realidade da desigualdade ainda presente, a nossa recente história da escravidão que continua deixando suas marcas na “Suíça Brasileira”.

O trabalho pedagógico da instituição CASA nesse contexto tem procurado se construir a partir de práticas que respeitem e tenham a fala e olhar das crianças que o compõe como algo constitutivo e fundamental, invertendo a lógica do trabalho tradicional. Ao invés de partir do conhecimento acabado e pronto, as

discussões e construções pedagógicas tem procurado partir do olhar e saberes das crianças, do conceito freireano de “saber de experiência feito.”

Atuo como voluntária no projeto auxiliando a construção da proposta pedagógica do projeto desde o seu início. Nessa perspectiva, esse trabalho não foi uma construção convencional de pesquisa, no qual o pesquisador é um elemento externo que se desloca até os seus pesquisados com determinados objetivos e posteriormente se distancia. Fez parte da construção pedagógica do trabalho cotidiano, dentro do eixo pedagógico em que discutiríamos e conheceríamos melhor a realidade do bairro Cordoeira, ou Cordú, apelido dado pelos moradores ao se referirem à comunidade.

Nesse trabalho apresentamos a construção inicial, ainda em andamento, do eixo de discussões e construções com as crianças sobre o espaço e universo onde moram e são inseridas. Como representam esse lugar físico e simbólico? Como veem o próprio bairro a partir daquilo que gostam ou não? Quais suas experiências e leituras sobre o mesmo? Para isso trouxemos as escutas de conversas, entrevistas e as representações em desenho realizadas pelas crianças.

Queríamos problematizar e conhecer o contexto da comunidade, a partir do olhar das próprias crianças e seus recortes sobre esse lugar físico e simbólico (PINTO E SARMENTO, 1997). Tendo como nosso grande desafio teórico-metodológico considerar as crianças atores sociais plenos, valorizando seus processos de apropriação, reinvenção e reprodução. (CORSARO, 2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

Olhar a realidade com e a partir da criança no processo de construção das nossas práticas pedagógicas ainda é algo novo e desafiador. A criança continua sendo, muitas vezes, o “sem -fala”, o objeto de nossas ações, planejamentos, currículos e intenções, ainda que revestidos de teorias pretensamente “ativas”. Ter a criança como protagonista das ações ainda é um grande desafio que tentamos construir nos nossos discursos e construções práticas.

> O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa (...), a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (PINTO e SARMENTO, 1997, p.78).

As discussões da sociologia da criança (CORSARO,2001; SARMENTO, 2004; QVORTUP, 1994; SIROTA, 2001) nos ajudam a pensar e a olhar sob novos paradigmas para a criança e nossas ações com ela, revendo nossas representações sobre o lugar da mesma, vendo a infância como um período socialmente construído e uma forma estrutural. Corsaro (2011, p.15) afirma que “*as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das*

sociedades adultas".

> "Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16).

As nossas ações pedagógicas precisam trazer a condição histórica e concreta das suas existências e não mais olhar para a criança apenas como indivíduo biológico:

> A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto 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.(SARMENTO, 2004, p. 363).

A desconstrução de nossos olhares, transcendendo as teorias tradicionais, nos auxilia e abre janelas novas para a construção de práticas desafiadoras que nos tiram do centro e revertem nossa lógica "adultocêntrica" nas relações institucionais e cotidianas com a criança. Como bem explicita Sarmento, nosso grande desafio:

> ...é interrogar o modo como constructos teóricos como "geração" e "alteridade" se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade. (2004, p.363).

Para pensarmos em como construir práticas a partir e com a criança, as concepções freireanas, ainda tão atuais e pertinentes, nos abrem um leque de possibilidades para esse olhar engajado com o outro e não sobre o outro. Paulo Freire nos coloca que: "*O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial."* (1980, p. 82).

Paulo Freire parte de uma pedagogia verdadeiramente democrática, anco-

rada na prática cotidiana, frisando a necessidade do educador compreender o mundo pela compreensão do povo. O respeito ao "saber de experiência feito" é condição *sine qua non* para uma pedagogia transformadora. Nesse sentido, Freire nos apresenta mais uma teoria do conhecimento do que simplesmente um método pedagógico. O respeito à criança e essa construção através da dialogicidade são elementos extremamente pertinentes para a discussão aqui iniciada, a relação pedagógica sendo, acima de tudo uma relação dialógica. Tudo isso sem deixar de lado a politicidade do ato educativo, e o olhar para os sujeitos, para as crianças no processo mais amplo, também como seres sociais.

Freire nos propõe o diálogo como um profundo amor ao mundo e aos homens, e podemos acrescentar aí, um profundo respeito pela criança como sujeito que possui uma fala a ser enunciada e respeitada. E ainda mais, ouvida e acolhida na sua relevância.

Para Freire os processos educativos devem permitir ao homem se construir como sujeito, como pessoa que transforma o mundo nas suas relações de reciprocidade, fazendo a cultura e a história. (1980, p. 39). Crianças participam dessa construção, apesar de ainda serem vistas como receptáculos passivos das ações do mundo e dos adultos sobre elas.

Num contexto como o atual, marcado pelo desrespeito ao outro, falar de relação educativa baseada em afetividade e na escuta dos setores "pequenos" da sociedade, onde são enquadradas as crianças, seria uma opção afetivo existencial de transformação e também de politização.

Para Paulo Freire (2001, p. 81) *"não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar". Fé na capacidade das crianças de "ser-mais",* como na de todos os homens e mulheres, sujeitos do processo da vida.

METODOLOGIA

Crianças têm o direito de dizer a sua palavra a partir do seu "saber de experiência feito". (FREIRE, 1997).

O exercício da escuta da fala das crianças não é algo fácil, acostumamos a conduzir as nossas escutas a partir de olhares já pré definidos do que realmente seria importante para nós adultos. Olhar pelos olhos da criança, ou pelo menos nos desafiarmos a tal, de dentro do nosso mundo de adulto, talvez seja um dos grandes desafios metodológicos da pesquisa com crianças "[...] *o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]! Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, pelas falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância."* (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 91).

O presente trabalho teve como recursos metodológicos conversas informais, grupos focais e a proposta de desenhos sobre o bairro pelas crianças. Foram divididos em dois grupos já existentes na instituição, o grupo da manhã, com crianças menores de 6 a 9 anos e o da tarde com crianças de 9 a 12 anos. Todas as crianças têm a autorização para a pesquisa/uso de imagens assinada pelos pais.

Ao início de cada grupo de conversa (um momento com cada grupo) explaná-

vamos sobre o que seria a pesquisa, explicando que faria parte de um trabalho de pesquisa escrito e registado em áudio e deixávamos opcional e voluntária a participação, sem imposições. No primeiro grupo todos quiseram prontamente participar. No segundo uma das crianças disse que ficaria apenas observando, sentou-se fora da roda, mas logo no início das discussões entrou e foi uma das que dialogou mais intensamente.

Com relação ao uso do grupo focal concordamos que "*permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar."* (GATTI, 2005, p. 9).

Podemos adentrar nas práticas cotidianas, representações das crianças e perceber como partilham as ideias sobre sua realidade. Além do mais, as crianças já são habituadas no projeto a discussões coletivas na roda, o que tornou a atividade algo familiar e espontâneo, sem a artificialidade de "agora seremos entrevistados para a pesquisa".

Os grupos focais ainda favorecem :

> ...processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

O uso dos desenhos das crianças foi um recurso adicional aliado às falas, como uma importante forma de registro de suas representações e imagens do bairro e da vida cotidiana de cada uma delas (alguns desenhos estão no final do artigo). São produções culturais e revelam muito das representações infantis. A fala e a explicação, a partir de cada um dos autores, também foi levada em consideração, como cada uma explicava e dava sentido aquilo que havia representado pelos desenhos.

Os desenhos podem ser "*compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados"* (GOBBI, 2009, p. 71). Pois as crianças são "*portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas*" (Ibidem, p. 73).

PARA INÍCIO DE CONVERSA OU CONCLUSÕES PARCIAIS

Todo esse processo, ainda em construção, já indicou olhares enriquecedores de como as crianças representam sua realidade e a interpretam, quais os recortes são mais importantes para cada uma e a visão coletiva do bairro. Faremos

uma breve exposição e análise ainda inicial das imagens, falas e representações que foram apreendidas.

Faremos uma divisão das falas dos diferentes grupos, denominando-os como grupos das crianças maiores (GCM) e grupo das crianças pequenas (GCP), como já explicado anteriormente. A identidade das crianças foi preservada com o uso de iniciais de nomes ou apelidos. Foram três os eixos da discussão nos grupos focais: o que você acha do bairro Cordoeira, o que tem de bom e ruim no bairro e o terceiro girando em torno da discussão: você acha melhor morar aqui ou em outro lugar da cidade? Nos desenhos foi solicitado que representassem separadamente as coisas boas e as ruins do bairro. Foram preservadas as falas das crianças sem alterações ou correções ortográficas e gramaticais.

No GCP percebemos que a representação sobre o bairro diz respeito a realidade mais próxima delas: seu eu, sua casa, família, projeto. Falar do bairro era falar do que tinha próximo de si, a casa, as relações de afetividade na família, projeto e escola. Todos os desenhos giraram em torno da própria casa e do projeto.

"É bom morar aqui. Meu pai fazia muita coisa errada e aí minha mãe voltou pra cá, pra morar na casa do meu avô. Aqui tem uma igreja que a gente vai pra ajudar meu pai não fazer essas coisas errada. Quando meu pai melhorá a gente vai voltar porque lá e tranquilo e todo mundo fica dentro de casa. B.

A única questão mais ampla que apareceu nas diferentes falas do GCP disse respeito ao lixo espalhado pelo bairro. O lixo foi considerado muito ruim e prejudicial a qualidade de vida no entorno. Como na semana anterior havia sido realizada uma discussão no projeto sobre o lixo com as crianças, imaginamos que essa discussão aguçou seus olhares para essa questão, já que todas as crianças pequenas citaram o lixo como algo negativo.

"*Os lixos que ficam todos espalhados, fica muita mosca, mosquito, pombo. Ali na frente na entradinha tem muito lixo espalhado. Aqui tem muito lixo porque tem muita pessoa que mora e joga logo ali. Não tem uma lixeira pra jogar ".* B.

*"Agora o lixeiro não vem todo dia, só vem hoje e na sexta e só vem meio dia" .*V.

O projeto apareceu, na maioria as falas como o que havia de melhor no bairro, sempre atrelado à ludicidade : Aqui a gente pode brincar!

"A escola, a Turma do bairro, o projeto, o Casa, o jiujitsu. Coisas mais legais." N.

O bairro como espaço de brincar também apareceu na fala dos pequenos, a liberdade de andar pela rua, de explorar suas ladeiras pela brincadeira e aventura. Diferente do grupo dos grandes que em nenhum momento se referiu ao bairro como um espaço de liberdade e brincadeira.

"É legal, tem as amigas, a gente fica brincando de noite. De noite e de dia. De tarde até oito horas da noite. De pic e pega, de pic esconde, pic alto". R.

"O mais legal aqui são meus amigos. É muito bem (sic), gosto do Cordoeira!" N.

"Brincar de bola, de bicicleta, pic esconde,pic pega, pic parede. Quando eu saio do colégio eu chamo meu primo pra andar de bicicleta e a gente fica andando." I.

"Coisa ruim é que os outros me bate, ficá de castigo, apanhar." N.

Quando falam de outros bairros, ressaltam a liberdade de morar num bairro onde se pode brincar na rua. No centro ou nos bairros de classe média falam

dos prédios que privariam sua liberdade e ainda fazem uma crítica ao uso de eletrônicos em detrimento das brincadeiras de rua.

"Melhor morar aqui ou outro lugar." R.

"No centro não podia sair de casa porque era rua, só ia ficar em casa jogando videogame." N.

O que há de ruim no bairro, para os pequenos, dizia respeito as situações de violência dentro das microrelações da escola, família. Ficar de castigo, apanhar dos pais ou dos amigos era o que havia de pior. Ressaltam o que sabemos ser a realidade da vulnerabilidade infantil no nosso país: o maior perigo de violência, abuso e expropriação de direitos acontece dentro das casas, afirmado pelos altos índices de denúncias e pesquisas sobre negligência e abuso físico, sexual e psicológico.

O GCM apresentou uma realidade bem diferente das representações dos pequenos, as falas quase não se concentraram em aspectos positivos, mas trouxeram muitos elementos da realidade de violência da comunidade. Não é bom morar no bairro porque nos sentimos inseguros, tanto polícia quanto traficantes ameaçam nossa segurança.

"É muita coisa tia, porque morre muita gente." H.

"Eles têm arma, maconha, pó. As polícia têm arma e metralhadora." K.

"Da polícia daqui eu não gosto, eu também não gosto do negócio de bandido, porque as polícia daqui eles são muito amostrado, eles querem se amostrar com coisa que não pode, gente que não é envolvido, eles não tão nem ai". A.

Novamente os elementos positivos se referem as ações do projeto casa no seu cotidiano: *"Aqui é legal. O projeto."* C.

"Eu gosto de morar aqui porque tem o projeto e o campo". J.

"É legal que a gente pode brincar e tem lugares divertidos... o campo. Só o campo. K.

*"De bom é que tô aqui brincando com meus colegas. De tristeza é que tem polícia e cara da boca".*H.

Relatam longamente a morte recente do principal traficante do bairro, ressaltando a violência das imagens que presenciaram "*tia, todas as crianças viram*". E ressaltaram a ausência de leis ou direitos no bairro onde a "lei da selva" predomina.

"O B. tava vivo tia, deram um tiro nele e ele não morreu, mas a polícia não deixou o bombeiro ajudar. Ficaram olhando ele morrer."

Nesse mesmo dia, enquanto o traficante agonizava na calçada, sob os olhares das crianças e sob a proibição de ser socorrido, uma das crianças havia telefonado para a coordenadora do projeto e perguntado: *"tia me passa o telefone dos direitos humanos pra ajudar, eles não tão deixando os bombeiros ajudarem, ele vai morrer!"* A.

"Eu não gostei que mataram B. Ele tava no aniversário dele aí ele deu dois tiro pro alto ai os cana pegaram e deram na cara dele, mataram perto da casa dele e deram acho que dois tiro nele. Ele tava com música altona em cima do carro, aí a polícia mandou sai de cima do carro e abaixa o som, ai ele entrou pra dentro deu dois tiro pro alto os cara foram na cara dele e pum." C. e H.

"Tia no aniversário do Bruno tinha uma festa, tinha um bolo em cima da mesa,

aí tinha uma caixa de som, ai ele pegou a arma dele deu dois tiro pro alto, O bombeiro foi salvá ele e a polícia não deixou, aí no outro dia eles fizeram mais um bolinho pra nóis come, porque nem deu pra comer no dia, aí foi lá e Moringa morreu, ai passou um tempo minha vó morreu.". C.

"Ele era muito legal né, ele dava dinheiro de graça, ele jogava dinheiro, dava 5 reais pra cada um." H.

A maioria das falas das crianças maiores sobre sair ou não do bairro foi em direção a negatividade de morar ali, morar em outros lugares parecia ser mais calmo e tranquilo. Apenas uma criança, recém-chegada da Rocinha no Rio de Janeiro, sinalizou que o bairro era bom em comparação a realidade anterior por ele vivida.

"Melhor morar em outro bairro, os cara fica fumando perto de você" K.

"Eu preferia morar onde eu estudo, na Lagoinha, é muito mais calmo". J.

"Eu gosto daqui, porque desde que eu cheguei aqui eu parei de fazer merda, só fiquei de castigo duas vezes, antes eu ficava de castigo sempre na escola e em casa." A.

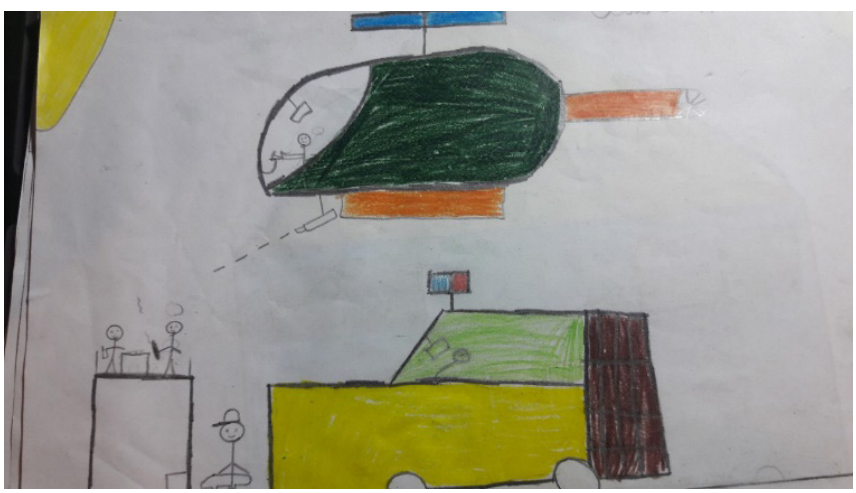
OS DESENHOS DAS CRIANÇAS

Os desenhos apresentaram, na sua maioria, o projeto CASA como o que havia de positivo e "legal" no bairro. Os pequenos desenharam apenas o que havia de positivo no bairro, o projeto ou a própria casa, a mesma que aparecia nas falas como espaço de castigos e medo, também aparecia como espaço de proteção e acolhimento.

No grupo dos grandes aparecem representações da ação da polícia e traficantes causando medo e insegurança, a comunidade no meio do "fogo cruzado", sem saber com quem contar.

O medo de sair as ruas, porque a rua é local de perigo, apareceu apenas na representação dos maiores. Para os pequenos a rua é local da brincadeira e da diversão com os amigos.

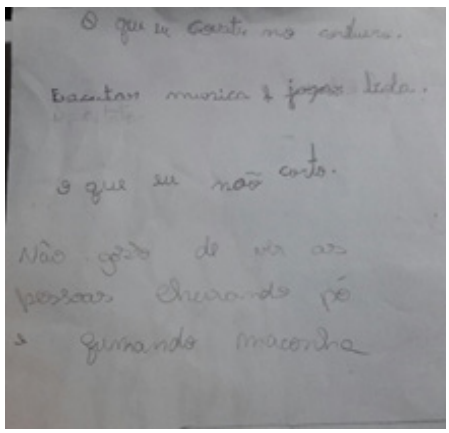
1- A realidade do bairro, o helicóptero da policia e os traficantes vendendo drogas



2 / 3- J. representou sua casa como local seguro e a rua ao lado como ameaçadora (carro

da polícia passando) A. preferiu escrever do que desenhar.





4 /5-O projeto CASA aparece como espaço de segurança e o mais “legal” do bairro





Ainda em fase inicial podemos perceber como as questões da violência afetam de forma diferente os grupos etários. Os mais velhos já conseguem ter uma percepção mais ampla da realidade social do bairro e, ao mesmo tempo, devido a isso, uma sensação de inseguranca maior e mais presente. A clareza como percebem a comunidade desprotegida em meio a guerra que se estabelece no conflito tráfico x policia é muito bem representada, sua impotência em meio a algo que foge do seu poder de mudança individual. A escola praticamente não aparece nas falas, apenas em alguns casos isolados sobre castigos e disciplina, bem como nenhuma outra política pública, tão ausente na realidade do bairro.

O papel do projeto para as crianças, como espaço de acolhimento foi algo positivo para a análise das atividades realizadas, no rumo a ser construído e nos passos a se trilhar na continuidade da construção do processo pedagógico.

Os desafios são enormes frente a todas essas questões: como pensar coletivamente nossos espaços no bairro? Tanto para nós adultos, quanto para as criancas. Quais os espaços de resistência, luta, engajamento que podemos construir coletivamente? Ao mesmo tempo termos a humildade de aprender sobre os espacos de resistência que já criam, as contribuições criativas que já

constróem e aprendermos com eles.

Uma das ações concretas que já foi iniciada a partir das falas das crianças sobre a violencia doméstica, foi um projeto de conscientizacao da comunidade sobre a realidade do abuso e exploração sexual infantil e as formas de prevenção e denúncia. As crianças construíram a campanha e saíram para entregar o material de conscientização. Ainda em andamento, os próximos passos serão de uma metodologia de abordagem na comunidade tendo as crianças como protagonistas.

O lixo da rua também tem sido discutido com pais e crianças e uma iniciativa de lixeira coletiva comecou a ser efetivada.

Mas é apenas o comeco, trabalhar com o outro é o nosso desafio. Escutar, dialogar e fazer junto.

> Em consonância com a convicção de que as crianças são participantes ativas na sociedade, tenho defendido **que precisamos enriquecer as apropriações das crianças sobre o mundo adulto para incentivar as construções de suas próprias culturas de pares e para melhor compreeender as contribuições que as crianças podem dar e dão para nossos mundos adultos**. Muitos dos problemas sociais das crianças podem parecer devastadores. No entanto, a verdade é que **a maioria das crianças está criando ativamente e desfrutando sua infância**. Precisamos fazer o nosso melhor para gerar um compromisso de responsabilidade entre os adultos, para que possamos fornecer a todas as crianças essas mesmas oportunidades e experiências**... porque o futuro da infância é o presente**. (CORSARO, 2011, p. 342 e 343-grifo nosso).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GOBBI, M. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 119-136.

LENGRUBER, Julita e MUSUMEC, Leonarda.(coord.s). **Diagnóstico da segurança pública em Nova Friburgo.** CONSEG/ Instituto Sou da Paz. 2009. Disponível em **http://www.soudapaz.org/upload/pdf/diagn_sticonovafriburgo_fev_2009.pdf**

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.)**. As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, J. et al. **Childhood matters:** social theory, practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. ***Educ. Soc.*** [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.361-378.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

VÍNCULOS FAMILIARES E INSTITUIÇÕES: INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS VULNERÁVEIS

Rosana Carneiro Tavares
Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC Goiás
rosana.carneirotavares@gmail.com

Sonia Margarida Gomes Sousa
Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC Goiás

Neste trabalho[277] apresentam-se significados da institucionalização do adolescente autor de ato infracional (quando ele está cumprindo medida socioeducativa de internação), e demarca-se a importância das famílias como agentes de mediação no desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como o reconhecimento dessa mediação por parte do adolescente privado de liberdade. Este estudo é parte de pesquisa de doutorado vinculada ao Núcleo da Infância, Adolescência e Família (NIAF), da PUC Goiás. A pesquisa buscou apreender como as políticas de desinstitucionalização do adolescente estão sendo significadas pelos vários atores implicados na atenção ao adolescente que comete atos infracionais e/ou que tem necessidades de saúde em decorrência do uso de drogas. No presente trabalho apresenta-se um recorte dos resultados da pesquisa, com foco na fala de um adolescente privado de liberdade no Sistema Socioeducativo e de sua mãe.

Este estudo é de perspectiva Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 2001, 2003, 2010) e defende que o desenvolvimento humano não é pré-determinado biologicamente. No que se refere às adolescências, a abordagem sócio-histórica compreende que são momentos de transformações (físicas, biológicas e psíquicas) que se entrelaçam às condições ambientais e culturais dos sujeitos e da sociedade em que vivem. Vigotski (2010, p. 44), afirma que "o fator decisivo do comportamento humano não é só biológico, mas também social", e é a partir dessa base que a adolescência é abordada neste estudo.

O envolvimento do adolescente com atos infracionais é considerado, neste trabalho, reflexo de um conjunto de condições históricas, sociais e econômicas. A investigação sobre o que significa para o adolescente a sua internação no sistema socioeducativo possibilita compreender a política do SINASE/Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006), regulamentada pela Lei 12.594 (BRASIL, 2012), apreender o seu papel no projeto de vida dos adolescentes inseridos em medidas de privação de liberdade, e, ainda, demarcar o papel das famílias no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, principalmente quando o Estado intervém com medidas de socioeducação. Este estudo se justifica por trazer sentidos e significados construídos pelo público alvo

277 Este trabalho compõe estudo de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC Goiás, com bolsa da CAPES/PROSUP Cursos Novos.

de uma política que historicamente foi construída e planejada unilateralmente e na perspectiva da coerção e não participação social do público a que ela se direciona.

A PESQUISA

Este trabalho é recorte de um estudo mais amplo que entrevistou os seguintes participantes: Juizas, Promotores Públicos, Defensora Pública, Professores dos Cursos de Direito e Psicologia, Psicólogos do Sistema Socioeducativo e de Centro de Atenção Psicossocial para Álcool e Drogas (CAPSad), adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e adolescentes em atendimento no CAPSad e suas respectivas mães. Ao todo foram entrevistados 16 participantes. As entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada participante, foram gravadas e transcritas para posterior análise. A análise das falas foi desenvolvida com base nos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZZELLA, 2006; AGUIAR, SOARES & MACHADO, 2015), a fim de apreender sentidos e significados construídos sobre o sistema socioeducativo, sobre a Lei que o regulamenta e sobre o papel das intervenções na vida dos adolescentes e de suas mães.

Foi realizada também pesquisa em documentos (prontuários dos adolescentes em tratamento no CAPSad e dos adolescentes privados de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Palmas, Tocantins (CASE). Todos os participantes deste estudo são do estado do Tocantins, da capital, Palmas, e do interior.

Esta pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a ética em pesquisas com seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás (CEP) e teve autorização em parecer para o seu desenvolvimento (Registro CEP 1890/2011). Os entrevistados consentiram em participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento (no caso dos adolescentes). Os nomes dos participantes apresentados neste trabalho são fictícios e as informações que pudessem identificá-los, a partir de suas falas, foram ocultadas.

O recorte deste trabalho é apresentar a fala de um adolescente internado em uma unidade de privação de liberdade e de sua mãe, a fim de trazer sentidos e significados construídos pelo adolescente sobre a internação e apresentar a difícil tarefa da mãe em se constituir mediadora, quando o adolescente está privado de liberdade. A seguir são apresentados esses significados, nos quais a internação não é compreendida pelo adolescente como positiva e, paradoxalmente, a mediação da família como agente cuidador é a base para o adolescente se sentir protegido. Por outro lado, as medidas de semiliberdade são consideradas pela família como de grande auxílio para a formação humana do filho.

LEANDRO: *EU NÃO CONQUISTO NADA AQUI DENTRO NÃO, VOCÊ ESTÁ PRESO, CONQUISTAR O QUÊ?*

Leandro é um rapaz de 17 anos que cursava, na época da pesquisa, o sétimo ano do ensino fundamental e estava cumprindo medida de privação de liberdade pela primeira vez, no CASE de Palmas, pelo motivo de "roubo a mão armada". Pela análise da idade e escolaridade de Leandro, observa-se que há atraso em anos de estudos, já que o adolescente deveria estar cursando o último ano do ensino médio. Tais informações corroboram com os dados de pesquisa da Fundação Abrinq (2013), que traz referências de que a escolaridade dos estudantes da região norte tem em média menos anos de estudos do que o esperado para a idade.

Outro dado de pesquisa que corrobora com o perfil de Leandro e de sua mãe é do IBGE (2013), que aponta que a maior parte das famílias pobres tem a mãe como chefe de família. Leandro pertence a uma família numerosa e tem como sua principal cuidadora a mãe, que é feirante e trabalha vendendo verduras e legumes em várias feiras da cidade de Palmas. Mora em uma pequena casa na periferia da cidade, com a mãe sendo a referência de cuidados para todos da família, já que a grande maioria dos moradores na casa de Leandro é criança ou adolescente.

O percurso de Leandro no sistema socioeducativo é recente, uma vez que está em cumprimento de medidas há aproximadamente um ano: ficou 32 dias no Centro de Internação Provisória (CEIP), foi para a Unidade de Semiliberdade (USL), ficou cinco meses lá e fugiu, retornou para o CEIP, ficou mais três meses e foi para o Centro de internação CASE, há aproximadamente três meses. Segundo relata a mãe de Leandro, durante os cinco meses em que o adolescente ficou na USL, ele fugiu de lá por três vezes e em todas as vezes foi ela quem o entregou novamente ao sistema socioeducativo.

Na última vez em que a mãe de Leandro o levou de volta à USL, após uma fuga, o adolescente foi para o CEIP e de lá foi sentenciado para ficar privado de liberdade no CASE. A medida de internação é considerada pela Lei do SINASE o último recurso a ser acionado, devendo ter o caráter de brevidade e excepcionalidade, ou seja, só será acionada quando outros recursos não se tornarem eficientes (BRASIL, 2012). Provavelmente, devido às diversas fugas da unidade de semiliberdade, o adolescente acabou sendo sentenciado para cumprir medida de privação de liberdade no CASE. A medida de semiliberdade é considerada restritiva de liberdade, e não privativa, por permitir ao adolescente maior circulação no espaço interno da unidade (que tem características semelhantes a uma casa e alojamentos semelhantes a quartos), por inserir o adolescente em escolas próximas à unidade, de forma que o adolescente sai para estudar, e também para fazer cursos de capacitação profissional ou estágios (BRASIL, 2012). No dia da realização da entrevista com a mãe, o adolescente ainda estava no CEIP (aguardando a sentença), mas, quando foi realizada a entrevista com Leandro, já havia sido definida sua sentença judicial e ele estava na unidade de internação, CASE, e não na USL, como a mãe esperava que acontecesse. A mãe de

Leandro assim justifica a sua atitude de entregar o filho ao sistema socioeducativo nas diversas vezes em que ele fugiu da unidade:

> **Já que ele errou, então ele tinha que pagar pelo erro**. Errou novamente **tem que voltar, para acabar com isso, para parar com isso**. Já está... Assim, já está bom, pelo jeito que aconteceu já está bom. Por que ele foi inventar uma coisa dessas de sair, para poder demorar mais? Porque aí ele vai tornar a demorar outro tanto de novo lá na semiliberdade. [...] É justa sim [a medida aplicada] porque ele errou. Porque fui eu mesma que entreguei ele para a justiça, pelo erro dele, não foi alguém que pegou ele lá e levou não, foi eu mesma. [...] eu não podia guardar o erro dele. Eu não podia mesmo **porque se eu guardasse o erro dele, ele ia fazer coisas piores, um tempo desses, se não já tivesse morrido** (Elza, mãe de Leandro).

Pela fala da mãe de Leandro, o sistema socioeducativo parece ser significado por ela como auxílio educativo e protetivo para o filho. A mãe realça a importância de que o adolescente "pague" o erro, considera justa a aplicação da medida e age contribuindo com a permanência dele na unidade de semiliberdade. O argumento de que, se ela "tivesse guardado o erro", o adolescente poderia já ter "morrido" reforça a compreensão de que o sistema socioeducativo é significado como proteção. Uma proteção que ela, como mãe, muitas vezes não consegue dar, o medo de que o adolescente fizesse "coisas piores" realça a impotência da mãe diante do envolvimento do filho com atos infracionais.

Por outro lado, a mãe de Leandro, ao ratificar a responsabilização do adolescente como sendo um processo educativo, o faz sustentada no que se propõe uma unidade de semiliberdade, que era a que ela conhecia até o momento da entrevista. A USL de Palmas é um sobrado bem localizado, em que o adolescente tem maiores possibilidades de transitar pela casa, sai para estudar e trabalhar durante o dia. No momento da entrevista, Dona Elza, mãe de Leandro, deixou explícito que acreditava que seria para a USL que o adolescente retornaria, no entanto, não foi o que não ocorreu. Leandro foi sentenciado para ficar privado de liberdade na unidade de internação CASE, talvez pelas várias fugas já realizadas anteriormente.

Na época da entrevista, a mãe de Leandro conhecia apenas a USL e o CEIP, que era onde o adolescente estava aguardando a sentença judicial. Tendo por referência essas duas unidades, Dona Elza expressa significações diferentes sobre ambas. A USL parece produzir uma significação de acolhimento e auxílio para o filho "pagar" o que fez, enquanto o CEIP parece significar, para Dona Elza, um lugar em que ela tem de se manter vigilante para garantir o cuidado e proteção do filho, como pode-se verificar nas falas que se seguem.

> Lá na semiliberdade, eu sabia que ele fazia o curso, ele estudava e trabalhava também, porque ele é lanterneiro de primeira. Só que o curso, acho que era duas vezes por semana, e aí ele estudava a semana toda, trabalhava também a semana toda, aí o curso duas vezes por semana. [...] Ah, **a semi eu achei lá muito bom**, viu? **Eu falei, "rapaz, desse jeito que está aqui vai ser bom"**, porque, se ele for

> uma pessoa que ele agradecer mesmo, vai ficar pouco tempo, vai sair. **Eu gostei de lá, muito bem acomodado, bem tranquilo, gostei de lá** (Elza, mãe de Leandro).

E complementa:

> Agora o CEIP aí eu achei... A gente fala o que convém, porque o CEIP lá eu não achei muito... Eu achei o lugar lá muito pequeno, sei lá assim, não é bem acomodado não. [...] Esse coordenador que tem lá agora, eu achei muito bom já do jeito que ele fez, ajudou muito eles lá, porque ele arrumou lá um cinema, arrumou lá um joguinho daquelas bolinhas para eles jogarem. Para mim, foi uma ajuda para eles, **porque eles ficam lá naquele quartinho sem conversar com**... Só aqueles mesmos, **não vêm nada, só naquele quarto lá**. E aí ele arrumou essas duas coisas e arrumou também um monitoramento para ver eles lá dentro também no local onde eles ficam. Eu achei muito importante aquilo ali, muito bom (Elza, mãe de Leandro).

Essas falas representam bem o que significa cada uma das unidades para a mãe de Leandro. A USL protege e impulsiona o desenvolvimento do adolescente, auxiliando-o no processo de formação humana, enquanto a unidade de internação, no caso o CEIP, apenas isola o garoto e limita suas potencialidades. Ao reforçar a atuação do coordenador e ao considerar positivo o monitoramento pelas câmeras, Dona Elza deixa explícita sua presença marcante na vida de Leandro, mesmo estando ele privado de liberdade, e sua preocupação com a segurança do filho na unidade de internação CEIP. Além da preocupação com a segurança, há nessa fala um cuidado de uma mãe que ainda permanece presente como instrumento de mediação positiva sobre a vida do filho, preocupa-se com o que ele faz na internação, com sua formação humana e com a expansão de suas potencialidades, quando realça a importância dos jogos dentre as atividades na unidade. Tais significados indicam uma presença materna importante e um reconhecimento da condição de sujeito em desenvolvimento que o filho se encontra. Dona Elza, mesmo em situação de pobreza, com baixa escolaridade (só é alfabetizada), consegue compreender a importância da convivência, do jogo e do lazer para o desenvolvimento saudável de seu filho.

Esses significados marcam a resistência da mãe de Leandro. Não se render ao poder do Estado e ratificar o poder familiar sobre o filho é o que representa a fala dessa mãe. Como o CEIP não produz na mãe a mesma tranquilidade que a USL produzia, está implícita no papel materno a necessidade de se manter vigilante para garantir a proteção e o cuidado do filho quando ele está sob o poder do Estado, como ela ratifica na fala que se segue.

> Porque eu falei para ele, **sempre falei para ele, "olha, qualquer coisa que acontecer com você, você me fala, aí dentro, porque eu tomo minhas providências**. Você não vai ficar aí dentro sendo massacrado dos outros aí não, qualquer coisa você me fala que eu corro atrás, você não fica calado aí não" (Elza, mãe de Leandro).

A fala realça que a tranquilidade que a USL proporcionava à mãe não é a mesma que o CEIP lhe traz. Apesar de compreender o sistema socioeducativo como uma medida auxiliar na educação do filho e de reconhecer a importância de uma política de responsabilização para a formação do adolescente, como evidenciado nas falas apresentadas anteriormente, a mãe de Leandro não concorda com algumas modalidades de atendimento, como, por exemplo, a de internação sem atividades específicas para os adolescentes. Na modalidade de internação a mãe de Leandro se preocupa com as vulnerabilidades do filho e tenta se manter presente em seu papel de cuidadora, mesmo quando o filho está sob intervenção do Estado. O próprio Leandro reconhece essa atitude da mãe e ratifica a importância da família em seu desenvolvimento quando está na unidade de internação.

> A família vem, dá conselho direto, para eu sair dessa, não aprontar mais... Ela dá mais conselho para eu mudar. [...] Ah, **a família é tudo, né, é muito importante para mim** (Leandro, 17 anos).

Ao ser questionado sobre a qualidade de sua relação com a família depois de estar internado no sistema socioeducativo, Leandro argumenta sobre a diminuição do convívio e se ressente do distanciamento.

> Ela vem aqui só final de semana [...] lá [referindo-se à convivência em casa] eu não estava preso, eles me davam outros tipos de conselhos, conversavam e agora eles dão outros conselhos, para eu ficar quieto, já vou fazer 18 anos. [...] Eu errei, né. O certo é o certo, e o errado é o errado [...]. Rapaz, **eu acho muito é ruim isso aqui, a gente aqui não conquista nada, está preso, só tranca mesmo**. É cadeia! (Leandro, 17 anos).

A fala de Leandro demarca um diferencial na qualidade dos vínculos afetivos do rapaz, os quais se mantêm preservados, apesar da internação, e, inclusive, são reforçadores para que o adolescente consiga atribuir sentido à sua permanência na unidade de internação. Ao argumentar que errou e ao falar sobre os conselhos da mãe, bem como ao lamentar sobre a impossibilidade de conquistas enquanto está internado, Leandro põe em evidência a relação com a família como sendo um dos principais fatores que têm influenciado na atribuição de sentidos e significados à medida socioeducativa. Esse pode ser um importante diferencial na possibilidades de Leandro, já que os meninos que estão no sistema socioeducativo há mais tempo, têm como consequência dessa inserção o afastamento de suas famílias (TAVARES, 2014).

Em entrevista, Leandro não fez nenhuma referência positiva ao atendimento ofertado pela unidade de internação, a intervenções multiprofissionais ou às atividades desenvolvidas. A seguinte fala representa bem quais são as significações de Leandro a respeito dessas questões.

> **Esse povo quase não me chama para atendimento**, só de vez em quando mesmo. Só para essas coisas assim... mas, conversar com

> psicólogo para ver se melhora alguma coisa, eu quero conversar [...] porque tem **hora que eu fico é... igual cobra, só guardando veneno** [...] porque lá dentro, lá, ninguém fica conversando sobre as coisas lá de fora não, **lá dentro só... só fala do errado mesmo** (Leandro, 17 anos).

Essa fala demarca o grande paradoxo do sistema socioeducativo, que deveria trabalhar com atividade que propiciassem a autorreflexão e a construção de projetos de vida, mas que na realidade produz o inverso: “só guardando veneno”, “só fala errado mesmo”. Leandro foi entrevistado quando já estava cumprindo medida de privação de liberdade no CASE, não estava mais no CEIP. Essa fala do garoto destaca uma experiência no CASE não significativa, ausência de propostas que possam incrementar a produção de reflexões ou construção de novos projetos de vida.

> **Essa vida aqui é muito é paia, eu gosto é de trampar, trabalhar. Aqui o cara fica, assim, mesmo estudando, o cara fica com a cabeça muito é vazia**, não pensa em trampar, trabalhar. Aqui o cara não fica preocupado é com nada, se desenvolver, trabalhar, **eu era trabalhador, moça. Trabalhava na oficina de automóvel, lanternagem, eu entrei nessa aí só de embalo mesmo**. Quando eu vi, eu estava lá, não foi planejado (Leandro, 17 anos).

Fazendo uma análise comparativa das falas de Leandro com as de outros adolescentes inseridos precocemente no sistema socioeducativo, argumenta-se sobre a contradição do próprio sistema: o pouco tempo do rapaz na internação e a resistência de sua mãe em se manter presente são diferenciais importantes para que o adolescente produza uma significação com mais autoria em seu fazer e refletindo sobre um projeto de vida. Enquanto a maior permanência no sistema parece contribuir para o enfraquecimento dos vínculos familiares e a ausência de projetos de vida, inversamente, fortes vínculos afetivos e familiares já existentes produzem mais autorreflexão e reconstrução dos projetos de vida. O próprio Leandro deixa explícito que “lá dentro” as mediações positivas tornam-se inviáveis.

Importante reconhecer as famílias como principal agente mediador para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. A intervenção autoritária do Estado, nas unidades de internação, inversamente ao discurso de cuidado, produz diminuição das possibilidades da família em mediar o desenvolvimento de seus filhos. Vigotski (2010) ratifica a educação social produzida pelas famílias e afirma a importância da manutenção desses vínculos, já que, conforme o autor, a educação que se faz efetiva, que realmente transforma, é aquela que se dá pelo interesse, quando há afeto e emoção, elementos não presentes em instituições com as características das unidade de internação socioeducativa. O sistema socioeducativo, tal como ele tem se configurado, pouco tem se ancorado em mediações positivas e pouco tem contribuído com as famílias na formação de seus adolescentes e jovens.

Pelo que se evidenciou, a partir da análise das falas, as famílias têm de resistir

insistentemente para se manterem presentes na vida dos filhos quando em medida de internação. A fala que se segue expressa um aspecto dessa resistência.

> [...] porque eu levei meu netinho que nasceu agora lá [no CEIP] para meu menino ver, eles ficaram com a fralda, disse que era para analisar a fralda que eu levei, nem deixou eu trazer a fralda. Porque disse que levavam droga dentro das fraldas do bebê para o pessoal que estava lá dentro. Eu falei, "**não, pode deixar a fralda aí que eu, Deus me livre, eu sou serva de Deus, eu não faço isso não"**. [...] Assim, por exemplo, não precisava, assim no meu caso, não precisava aquelas senhoras lá, pegar sua roupa e fazer aquela massagem [na hora da revista], não precisava. Então, no caso pegava você mesma, tirava, sacudia aquela roupa, você mesma vestia, não precisava ninguém fazer aquele tipo de revista. Mas é o papel deles lá, eu não posso fazer nada, que é o papel deles. Mas **para mim eu acho humilhante demais, eu só vou porque é meu filho, se não fosse eu não ia não** (Elza, mãe de Leandro).

A resistência para a manutenção do poder familiar sobre o filho tem de se manifestar em todo momento, a começar pela hora das visitas, em que a família fica destituída de dignidade, tendo de se expor de uma forma, muitas vezes, significada como humilhante. São famílias pobres, que muitas vezes tentam se manter dignas na vida, trabalhando exaustivamente para sobreviver e criando diversas estratégias para se constituir bons exemplos aos filhos, para serem "servas de Deus". Os filhos, vulneráveis aos aliciamentos à droga, ao tráfico e à promessa de vida fácil, estão abandonados pelas políticas públicas de proteção social. Esses são alguns dos fatores que representam a complexa dimensão de relação Estado-Sociedade no caso do ato infracional cometido por adolescentes e da integração família-sistema socioeducativo. Vale destacar que as visitas são regadas de forte controle (verificam-se cremes dentais, cortam-se sabonetes, abrem salgados, recolhem-se cartas para analisar o conteúdo etc.), muitas vezes pelos próprios técnicos. Assim, as visitas, ao invés de se constituírem momento de vinculação das mães com seus filhos e também com a instituição de socioeducação, acabam por se tornarem momentos de humilhação e de pouco acolhimento institucional às famílias e pouco suporte afetivo.

Com essa análise, ressalta-se a contradição que se mantém no sistema socioeducativo: o papel de socioeducar os adolescentes que cometem infração e contribuir com as famílias para a vinculação acaba se tornando confrontação. As famílias, paradoxalmente, saem da condição de parceira e promotora do desenvolvimento do adolescente e passam a ser alvo de estratégias também de coerção por parte do Estado. A felicidade do encontro entre mãe e filho se depara com a humilhação do confronto institucional. É nessa contradição que as famílias em todo momento têm de resistir para se fazerem presentes na vida dos filhos institucionalizados no sistema socioeducativo.

A resistência da mãe é reconhecida por Leandro e produz nele uma compreensão de ter quem olha por ele, sentimentos de ser cuidado e de ser protegido como se evidencia na seguinte fala:

> Tem mais pessoas [que recebem punição], **ainda mais uns caras que não têm visita. Aí, eu acho muito errado**, é o que eu falo [...] eu falo, "rapaz, se você me quebrar, tem que ficar ligado, porque eu tenho visita. Vocês fazem isso porque ele não tem visita. **Eu posso não ter condição, nem nada, mas eu tenho a minha mãe que corre atrás para mim.** Porque tem os direitos humanos, **nós estamos aqui, mas a gente não é bicho não"** [...] **eles não triscam em mim porque eu falo**. Quando eles começam a falar alto, eu falo "pode bater, pode bater, eu tenho família, bicho". **Os outros também têm, só que o negócio é que a visita não vem [...] mas direto minha mãe vem**, direto e eu falo (Leandro, 17 anos).

Leandro se sente amparado pela mãe, embora institucionalizado. Ao que parece, o adolescente significa toda a violência que sofre dentro da unidade de internação de forma diversa daqueles que "não têm visita". Falas como "nós estamos aqui, mas a gente não é bicho não", "ninguém trisca a mão em mim porque eu falo", "eu tenho minha mãe que corre atrás para mim", realçam a manutenção dos vínculos afetivos, apesar de todos os mecanismos de poder que destitui a autonomia do adolescente e de suas famílias. Não se pode deixar de assinalar que as falas de Leandro evidenciam também a existência na unidade socioeducativa de internação do modelo punitivo e violador de direitos humanos, já que têm implícitas ações de violência voltadas para os adolescentes internados, principalmente aqueles que "não têm visita". A mãe, por sua vez, tenta contribuir para que Leandro tenha sentimentos positivos no sistema socioeducativo.

> Com certeza, **ele é uma pessoa assim que não precisava de estar lá nesse local, eu já conversei com ele muito**, falei, "**meu filho, você é tão estudante, tão inteligente"**. Pensa numa pessoa que passava uma semana, duas, sem ir na escola. Se caía uma prova assim para ele fazer, chegava, fazia aquela prova, tirava mais que os outros. Aí tem hora que eu fico meditando, "meu Deus, o que que aconteceu com ele?". **Eu não sei mesmo, tem hora que eu fico sem saber mesmo o que aconteceu com ele**, paro para meditar, fico pensando porque... [...] **Foi amizade, porque ele é muito trabalhador, responsável pelo serviço dele e de repente aconteceu uma coisa dessas**. Pra mim, acabou, de uma hora para outra, assim, acabou. [...] Ele precisa conscientizar mais um pouco, que ele está assim: a mente dele está mais, assim, para as amizades, ele não está assim muito ligado no... é ele largar as amizades dele que tudo dá certo. Tudo dá certo (Elza, mãe de Leandro).

Essas falas demarcam mediações positivas entre a mãe e o filho que auxiliam na reflexão e construção de projetos de vida. As significações positivas sobre o filho contribuem para a autoestima do adolescente e para sua motivação em novos planos de vida. Por outro lado, embora a mãe de Leandro o reconheça como "inteligente", "estudante" e "trabalhador", a análise das falas e do prontuário do adolescente traz algumas determinações de classe social que devem ser consideradas: Leandro possui uma escolaridade abaixo do esperado para sua idade (NOVELLINO, 2011); a própria mãe destaca absenteísmo às aulas de até duas semanas, o que talvez possa estar associado ao trabalho precoce, já que

ela também destaca essa qualidade de trabalhador, responsável com seu serviço. Todos esses elementos são compreendidos neste estudo como fatores de maior vulnerabilidade do adolescente ao cometimento de ato infracional ou ao uso de drogas, corroborando com diversos outros estudos que demarcam essas condições como fatores de risco e que destacam a importância de articulação intersetorial de políticas públicas preventivas para os adolescentes e suas famílias (CARLINI-MARLATT, 2005; SCISLESKI & MARASCHIN, 2008; MOSQUEDA-DÍAZ & FERRIANI, 2011; CNJ, 2012).

Esses significados explicitam que a mãe de Leandro ainda se mantém agente mediadora na relação com o filho e tem poder de influência sobre o comportamento do adolescente interno. No entanto, faz-se mister, para este estudo, destacar o quão difícil tem sido manter essa presença e mediar o desenvolvimento saudável de seu filho. A respeito do sistema socioeducativo como espaço de "ressocialização" do adolescente que comete infrações, resta deixar explícita a distância entre o que preconiza a Lei e o que realmente é ofertado aos adolescentes e suas famílias: ao invés de ampliar e/ou reconstruir a vinculação familiar do adolescente, o que tem proporcionado é a desvinculação ou a insistente resistência a manter os vínculos já construídos. As famílias pobres têm sido abandonadas pelas políticas públicas de apoio e prevenção (educação, saúde, esporte e lazer, trabalho e renda, dentre outras).

Reconhecendo a importância das famílias para o desenvolvimento do adolescente, bem como para seu acolhimento quando egresso do sistema socioeducativo, e enfatizando as análises empreendidas neste estudo, nas quais se destacam a importância da manutenção dos vínculos familiares durante a institucionalização dos adolescentes no sistema socioeducativo, reafirma-se a necessidade premente de se rever a execução das medidas socioeducativas, a fim de romper definitivamente com a reprodução do modelo prisional, já que essa é uma política embasada no modelo de proteção social do adolescente.

A título de exemplo, destaca-se um evento recente, ocorrido em uma unidade de internação, no município de Goiânia-GO, que chocou a cidade e explicitou de forma mais declarada o grande esforço que ainda necessita ser feito pela sociedade e pelos grupos de proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes para garantir a proteção do adolescente pobre. Em Goiânia, no dia 25 de maio de 2018, ocorreu um incêndio em uma unidade de internação provisória (cuja característica é a mesma do CEIP em que Leandro estava internado e que a mãe mantinha-se vigilante para preservar a sua proteção), no qual foram a óbito nove adolescentes que morreram queimados e asfixiados, e mais um adolescente ficou gravemente ferido. Todos esses adolescentes estavam internados em um mesmo alojamento, que tinha capacidade para cinco pessoas. As famílias foram informadas do falecimento de seus filhos e tiveram de reconhecer os corpos. Um evento traumático, para toda a sociedade goianiense, para os trabalhadores do Sistema Socioeducativo, mas, principalmente para suas famílias, que viram o Estado recolher seus filhos e depois devolvê-los mortos. Esse exemplo só demarca que à criança e ao adolescente pobre ainda há muito a ser feito, considerá-los efetivamente sujeitos de direitos e garantir o seu pleno desenvolvimento biopsicossocial ainda é apenas um discurso legal, as práticas

constituem-se elementos de contradição, momentos de coerção, desrespeito e violação de direitos.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Dentre as significações apreendidas nesta pesquisa destaca-se a reprodução, no sistema socioeducativo, do modelo institucionalizante e manicomial, devido a diversos fatores que se entrelaçam. Dentre eles, a reprodução do modelo institucional hierarquizado e de uso do poder dentro das instituições de socioeducação, o uso de estratégias de disciplinamento sob o discurso do cuidado e a ausência de políticas preventivas intersetoriais aos adolescentes e suas famílias.

A consequência dessa desarticulação seria o efetivo afastamento das famílias ou, como no estudo ora apresentado, a preocupação insistente de algumas em se manterem resistentes na proteção e defesa de seus filhos, a luta das famílias pobres pelo não afastamento de seus filhos quando estão sob intervenção do Estado. Uma relação paradoxal das famílias com o sistema: valorizam a responsabilização pelo ato, mas, ao mesmo tempo, sentem-se ameaçadas e mantêm-se insistentemente vigilantes quanto à proteção de seus filhos. Para o adolescente privado de liberdade, o risco de afastamento de sua família significa ausência de proteção e sofrimento de violências. As famílias, embora distantes quando em internação, são consideradas pelo adolescente privado de liberdade o principal agente mediador em seu desenvolvimento biopsicossocial.

Resta para este estudo apontar a importância de que sejam explicitadas, cada vez mais, as violações de direitos a que a crianças, adolescentes e famílias pobres têm vivenciado, que se mantenham pesquisas que possam penetrar as instituições rigidamente consolidadas e promover a transformação necessária para que crianças e adolescentes pobres sejam efetivamente reconhecidos e tratados como sujeitos de direitos, a quem deve ser garantido o seu pleno desenvolvimento biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia ciência e profissão**, v. 26, n. 2 p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=iso . Acesso em: mar. 2014.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf Acesso em mar. 2017.

BRASIL. **Lei 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA /SEDH e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

– CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, 2006.

CARLINNI-MARLAT, B. Jovens e drogas: saúde, política neoliberal e identidade jovem. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 303.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama nacional**: a exceção das medidas socioeducativas de internação. Brasília: CNJ, 2012.

FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Porque dizemos não à redução da maioridade penal**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://sistemas.fundabrinq.org.br/biblioteca/acervo/NotaTecnica_Web.pdf> Acesso em dez. 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sala de imprensa**: educação melhora, mas ainda enfrenta desafios. 2013. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1233>. Acesso em: maio 2013.

MOSQUEDA-DÍAZ, A. & FERRIANI, M. das G. C. Factores protectores y de riesgo familiar relacionados al fenômeno de drogas, presentes en familias de adolescentes tempranos de Valparaíso, Chile. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, 2011.

NOVELLINO, M. S. F. Um estudo sobre as mães adolescentes brasileiras. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 21(1), p. 299-318, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312011000100018&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-73312011000100018>. Acesso em: abr. 2013.

SCISLESKI, A. C. C. & MARASCHIN, C. Internação psiquiátrica e ordem judicial: saberes e poderes sobre adolescentes usuários de drogas ilícitas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 457-465, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300006>. Acesso em: fev. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF, 2010.

TAVARES, R. C. **“Eu já perdi muita coisa, minha família principalmente”:** um

estudo psicossocial sobre duas políticas de desinstitucionalização do adolescente. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

(Footnotes)

1 No mestrado nossas temáticas de interesse foram: crianças, infâncias, culturas infantis, brincar, brincadeira, brinquedo e brinquedoteca. Devido ao espaço que dispomos neste artigo nos dedicamos as análises somente das temáticas crianças, infâncias e culturas infantis.

2 Nos anos de 1988 e 1989 não havia apresentações de trabalhos, as discussões no GT07 aconteciam em forma de mesas redondas, coordenadas pelas pesquisadoras. Apenas no ano de 1990 é iniciada a apresentação de trabalho no formato atual em que os pesquisadores enviam seus textos para avaliação e, no caso de aprovação, são apresentados e publicados. No ano de 1990, pela primeira vez, foram enviadas cartas aos pesquisadores, no mês de março, solicitando o envio de textos escritos correspondentes à apresentação no encontro, e foram definidos os critérios para seleção dos artigos a serem apresentados, tais como: re*levância do tema, consistência teórica e levantamento de pontos críticos*.

editora vieira

Esta edição foi produzida em
Junho de 2019, em Goiânia-GO.
Composto nas fontes Arial e
Arial MT.