Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
Celi da Costa Silva Bahia
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos

Org.

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias

Vol. I

HISTÓRIA, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, ARTE E MÍDIA

UEPA
EDITORA DA UEPA

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias
Vol. I

HISTÓRIA, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, ARTE E MÍDIA

Universidade do Estado do Pará

Reitor	Clay Anderson Nunes Chagas
Vice-Reitora	Ilma Pastana Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Gradução	Jofre Jacob da Silva Freitas
Pró-Reitora de Graduação	Maria Célia Barros Virgulino Pinto
Pró-Reitora de Extensão	Vera Regina Menezes Palácios
Pró-Reitor de Gestão e Planejamento	Carlos José Capela Bispo

Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe	Nilson Bezerra Neto
Conselho Editorial	Francisca Regina Oliveira Carneiro
	Hebe Morganne Campos Ribeiro
	Jofre Jacob da Silva Freitas (Presidente)
	Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
	Josebel Akel Fares
	José Alberto Silva de Sá
	Juarez Antônio Simões Quaresma
	Lia Braga Vieira
	Maria das Graças da Silva
	Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
	Marília Brasil Xavier
	Núbia Suely Silva Santos
	Robson José de Souza Domingues
	Pedro Franco de Sá
	Tânia Regina Lobato dos Santos
	Valéria Marques Ferreira Normando

Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
Celi da Costa Silva Bahia
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Org.

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias
Vol. I

HISTÓRIA, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, ARTE E MÍDIA

UEPA
EDITORA DA UEPA

© EDUEPA 2020

Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará-Eduepa

Normalização e Revisão
Marco Antônio da Costa Camelo

Capa
Flávio Araujo

Projeto original de capa
Fernanda Regina Silva de Aviz

Design
Flávio Araujo

Diagramação
Odivaldo Teixeira Lopes

Foto de capa
Nazaré Cristina Carvalho

Apoio Técnico
Arlene Sales Duarte Caldeira
Bruna Toscano Gibson

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA Belém – PA

S471 Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Grupeci (6: 2018:Belém - PA)

História, concepção de infância, arte e mídia [recurso eletrônico] / 6. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias; Org. Ana Maria Orlandina Tancredi... [et al.] -Belém : EDUEPA, 2020.

v.1
Inclui referências bibliográficas
ISBN: 978-65-88106-18-1

1. Crianças. 2. Infância 3. Educação infantil. 4. Arte e mídia. I. Tancredi, Ana Maria Orlandina, II. Bahia, Celi da Costa Silva. III. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. IV. Santos, Tânia Regina Lobato dos. VIII. Título.

CDD 372.21 - 23 ed.

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-2/739

Editora filiada

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

@eduepaoficial

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos
no ar e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,e
também quer dormir como as outras
crianças.

Cecília Meireles

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) é um evento científico nacional que congrega grupos de pesquisa, professores, estudantes de pós-graduação e graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias.

O Seminário se constituiu como um importante *locus* de debate coletivo, inter e multidisciplinar, cujo objetivo é fomentar a constituição e o fortalecimento institucional de grupos de pesquisa nas diversas regiões brasileiras, podendo também favorecer intercâmbios com outros grupos e pesquisadores internacionais.

O Evento é bianual e teve sua primeira edição na Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), com a segunda edição na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010), a terceira edição na Universidade Federal de Sergipe (2012), a quarta edição na Universidade Federal de Goiás (2014), a quinta edição na Universidade Federal de Santa Catarina (2016), e a sexta edição realizada na Universidade Federal do Pará em conjunto com a Universidade do Estado do Pará (2018).

O Seminário é organizado por meio de palestras e de apresentações articuladas com trabalhos orientados por uma temática central e que expressam a produção de diversos Grupos de Pesquisa voltados às infâncias e crianças existentes no país, suas ações investigativas e/ou inserção político-social.

O tema central do 6º GRUPECI, "Diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias", reveste-se de importância no cenário contemporâneo, pois cada vez mais se põe em pauta o reconhecimento da multiplicidade étnica, estética, de gênero, de famílias, de condições socioeconômicas, de territórios, de tradições, de culturas, de sociabilidades que envolvem a vida das crianças e suas infâncias. Por isso, precisamos exercitar a capacidade de olhar para a diversidade de crianças e de infâncias no nosso país.

No âmbito acadêmico, o exercício de olhar o diverso, a perplexidade, de olhar uma situação como se fosse vista "pela primeira vez", vem se construindo nas aprendizagens desencadeadas a partir da participação das crianças em pesquisas. Precisamos discutir a respeito dos modos de fazer pesquisa sobre crianças e com crianças, pois elas têm muito a nos ensinar, a nos contar sobre as suas formas de ver, de interpretar, de interagir e de construir conhecimen-

tos sobre o mundo. Elas nos fazem refletir sobre o valor de percebê-las e de valorizarmos cientificamente o que elas têm a nos dizer.

Por meio desta publicação, com o objetivo de ampliarmos o debate com outros pesquisadores, apresentamos os Anais do 6º GRUPECI, organizado em três volumes: **Volume I** composto dos eixos *História e Concepções de Infância* e *Infância, Arte e Mídias*; **Volume II** com os trabalhos dos eixos *Infância*, *Cultura*, *Diversidade* e *Inclusão*; e o **Volume III** com os trabalhos dos eixos *Políticas para a Infância e Formação de Professores* e *Práticas Educativas.*

Belém, 28 de fevereiro de 2020.

Comissão de organização do VI GRUPECI

SUMÁRIO

FILMA EU...FILMA EU... ALGUMAS QUESTÕES PARA SE PENSAR OS PASSOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS E OUTROS MODOS DE VIDA-INFÂNCIA NA RUA E NA ESCOLA 13
Gabriel Tenorio dos Santos
Bianca Santos Chisté

"OLHA QUEM ESTÁ FALANDO..." ENTRE CONVERSAS E IMAGENS ALGUMAS PROVOCAÇÕES DA INFÂNCIA 27
Bianca Santos Chisté
Regiele Pavlach Rossini

OS JOGOS COMO PEDAGOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA INFÂNCIA: QUANDO COMPETIR E COOPERAR LEVAM EM CONTA O OUTRO 37
Pâmela Vicentini Faeti

A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇA: A CARTA INTERNACIONAL DE PESQUISA ÉTICA COM CRIANÇAS - ERIC 51
Noeli Valentina Weschenfelder
Susana Beatriz Fernandes
Viviane Ache Cancian

A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: A CONSTRUÇÃO DO DEBATE SOBRE A NECESSIDADE DE REFERÊNCIAS SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS 61
Fabiana Oliveira Canavieira,
Olívia Coelho,

A ÉTICA NA PESQUISA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIÁLOGO COM O CÓDIGO DA *EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION* (EECERA) 70
Mônica Appezzato Pinazza
Maria Carmen Silveira Barbosa

INSTITUIÇÃO PIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO A INFÂNCIA POBRE, ÓRFÃ E ABANDONADA EM BELÉM-PA 78
Maria Lucirene Sousa Callou

O INSTITUTO ORFANOLÓGICO DO OUTEIRO NA FORMAÇÃO DE MENINOS ÓRFÃOS E DESVALIDOS 88
Welington da Costa Pinheiro

A FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS NO PARÁ REPUBLICANO (1953-1975) 100
Cibele Braga Ferreira Nascimento

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA AMÉRICA DO SUL 111
Monique Aparecida Voltarelli

ABORDAGEM SOCIOLÓGICA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA DOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS 122
Letícia Rodrigues de Souza

INFÂNCIAS CARIOCAS: CORPO, ARTE, NATUREZA E DEMOCRACIA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES E CRIANÇAS 138
Lea Tiriba
Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer
Adrianne Ogêda Guedes

ANCESTRALIDADE, SABERES E BRINCADEIRAS: AFLUENTES DE UMA PEDAGOGIA NOSSA 150
Amanda Vollger
Jéssica Elias Pereira
Priscila Cardozo da Silva
Raíssa Cortat
Lea Tiriba

CIRANDA INFANTIL DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES: DIREITO DAS CRIANÇAS E DAS MULHERES CAMPONESAS 163
Eliete Ávila Wolff
Soraya Conde

INFÂNCIAS E TERRITÓRIOS: A VIVÊNCIA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE LUTA POR MORADIA 179
Matheus Rodrigues Pesso Salgado
Paula Martins Vicente
Vitor Faustino

OCUPAÇÃO, LUTA POR MORADIA E INFÂNCIA: A SIGNIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO POR MEIO DOS DESENHOS 185
Vitor Faustino
Matheus Pesso Rodrigues

CRIANÇAS E OCUPAÇÕES: O ESPAÇO FÍSICO NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS 192
Paula Martins Vicente

CRIANÇAS NO ESPAÇO URBANO - O QUE ALGUMAS FOTOGRAFIAS NOS PERMITEM CONHECER SOBRE A CIDADE DE SÃO PAULO 197
Maria Cristina Stello Leite

FOTOGRAFANDO COM CRIANÇAS NA PRAÇA DA REPÚBLICA 202
Lilith Neiman

MORAR E VIVER NO ITAIM PAULISTA 207
Margarida Souza Barbosa

ENSAIO PARA SE PENSAR A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS 212
Lisandra Ogg Gomes
Renata Lopes Costa Prado

FONTES HISTÓRICAS DE JARDINS DE INFÂNCIA PIONEIROS DE BRASÍLIA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS CORPORAIS 226
Ingrid Dittrich Wiggers
Tayanne da Costa Freitas

MINHA BRINCADEIRA PREFERIDA: APONTAMENTOS COMPARATIVOS ENTRE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA URBANA E UMA ESCOLA DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL 237
Tayanne da Costa Freitas
Mayrhon JoséAbrantes Farias

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS 249
Emanuelli Ramos da Silveira
Ingrid Dittrich Wiggers

O OLHAR DA CRIANÇA: UMA VISITA GUIADA NA COMUNIDADE RIBEIRINHA TAPARÁ GRANDE/SANTARÉM/PARÁ 260
Priscila Tavares Priante
Iani Dias Lauer-Leite
Cleide da Silva Basgal

BEBÊS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS: CAMINHOS QUE LEVAM À VISIBILIDADE 271
Maria Emília Tagliari Santos
Cristina Carvalho
Isabel Mendes
Monique Gewerc

INFÂNCIA(S) E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGOS ENTRE A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO 287
Marina Rebeca Saraiva
Cleriston Izidro dos Anjos

CULTURA DE PARES E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATELIÊ DE ARTES PLÁSTICAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 297
Paulo Nin Ferreira

INFÂNCIA, CULTURA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA: NOVOS ATORES NESSA RELAÇÃO 313
Cristina Carvalho
Isabel Mendes
Monique Gewerc
Thamiris Bastos Lopes

DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO ENTRE CRIANÇAS, COMUNICAÇÃO E ARTE: REFLEXÕES DE UM COLETIVO DE PESQUISA 328
Gilka Girardello
Monica Fantin

IMAGENS DA VIDA: O OLHAR E AS REFLEXÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS SOBRE O DISTRITO FEDERAL 338
Maria Lidia Bueno Fernandes
Maria Andreza Costa Barbosa
Reinaldo Ramos Diniz

MUSEU E INFÂNCIA: OS MUSEUS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E O PÚBLICO INFANTIL ESPONTÂNEO 349
Cristina Carvalho
Francisca Valeria Martins Cunha
Gabriela Campolina de Azeredo Coutinho Lopes
Thamiris Bastos Lopes

PESQUISA COM BEBÊS: UM OLHAR ATENTO E SENSÍVEL AO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE NOS PRIMEIROS MESES DE VIDA 362
Andréia Pereira de Araújo Martinez

TIA, EU POSSO? O DESPERTAR CRIATIVO E O LIVRE BRINCAR OBSERVADOS NAS OFICINAS DE ARTE REALIZADAS NO PROJETO DIA DE PARQUE 372
Eduarda Silveira dos Anjos Bainha

* A integridade e a exatidão das informações presentes nos artigos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores.

FILMA EU...FILMA EU... ALGUMAS QUESTÕES PARA SE PENSAR OS PASSOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS E OUTROS MODOS DE VIDA-INFÂNCIA NA RUA E NA ESCOLA

Gabriel Tenorio dos Santos
Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campu* de Rolim de Moura, Rondônia – Departamento em Educação – DEPED
gabrieltsantos7@gmail.com

Bianca Santos Chisté
Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus* de Rolim de Moura, Rondônia – Departamento em Educação – DEPED
bianca@unir.br

Resumo

O trabalho objetiva discutir as implicações de uma pesquisa com crianças realizada em 2017, como pré-requisito para conclusão do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, para provocar o olhar sobre como se constitui o ato de pesquisar, seja na graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu,* e as possibilidades que surgem do encontro entre o investigador e a realidade investigada para, quem sabe, desconstruir as certezas habitadas nas concepções de como deve ser um projeto de pesquisa unicamente. É bem verdade que nas pesquisas de qualquer área do conhecimento, a busca por uma resposta para determinado problema sempre parte da elaboração de um projeto que direciona a prática de investigação. Mas, o que acontece quando o projeto se transforma unicamente em uma intenção de pesquisar e os acontecimentos durante a busca provocam outros problemas para se pensar? Nessa dinâmica, o que se espera de uma pesquisa? Ignorar os acontecimentos que, de certa forma, interferem na resolução da pergunta problema? Ou deixar que outras problematizações invadam a zona de conforto do investigador e mude o caminho da pesquisa? Além de questões como esta, olhar para o ato de pesquisar também sugere compreender os sentidos que surgem dessa prática em direção às discussões sobre infância, enquanto potência de uma vida, na rua e na escola, locais em que as crianças frequentemente povoam. Assim, essa pesquisa cujo artigo se propõe analisar, aconteceu a partir do referencial teórico sobre etnomatemática, infância e brincadeiras. A pesquisa "... UM, DOIS, TRÊS, QUATRO... JÁ PODE PULAR!!!... Brincadeiras na rua, etnomatemática e crianças: uma pesquisa experiência" sugere uma escolha metodológica em Leite (2011), o qual propõe um modo de pesquisar com crianças, indicando instrumentos de coleta (filmadoras, câmeras fotográficas, caderno de registro) para que, na produção imagética e audiovisual das crianças, garanta-se uma visibilidade da infância em uma

pesquisa como experiência. No que se refere a análise, ocorreu um possível ensaio e discussão (quem sabe conversações), buscando selecionar teóricos que abordam estudos sobre o brincar, cinema, infância e experiência, sobretudo, com relação ao Programa Etnomatemática criado por D'Ambrósio, revelando uma ponte entre essas temáticas e os processos de escolarização. Em vista disso, a investigação foi tecida com as contribuições de Meirelles (2012), Kohan (2007), Deleuze (2012), Agamben (2005), entre outros. A pesquisa, então, indicou que a rua se constitui como elemento cultural das crianças. A relação matemática nesse espaço está intrínseca ao ato de brincar, evidentemente, este potencializa os processos mentais nos quais tange o raciocínio lógico-matemático. No entanto, nas brincadeiras, esse raciocínio não se constitui como uma escolha previsível, mas, como o próprio conceito de infância, é um acontecimento sem precedentes e acompanha os diálogos, as regras e as decisões das crianças. De igual maneira, essa pesquisa vai mostrar que um projeto de pesquisa, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e, sobretudo, com crianças, não dará conta da multiplicidade de acontecimentos que possam surgir durante o processo de busca. O universo habitado pelas crianças não é da ordem das certezas, processualidades, linearidades, mas se faz e desfaz em questões de segundos. É um devir constante e incalculável que não cabe na previsibilidade do projeto. Por isso, para tentar alcançá-las, a única alternativa que resta ao investigador é estar aberto ao intempestivo, inusitado, à infância que enfraquece as estruturas do próprio saber cientificamente aceito na universidade, ou em outros espaços. O projeto, então, se transforma em uma intenção, uma carta convite ao desconhecido, uma (ex) posição às problemáticas inventivas das crianças.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Pesquisar.

Quando um projeto de pesquisa se transforma em uma intenção de pesquisar: *Um, dois, quatro, já...pode pular...*

Pular para onde, sobre o que? Ou será que é simplesmente pular? "Pode pular" foi uma das falas das crianças que participaram de uma pesquisa em que o investigador se expôs e se permitiu construir um trabalho de conclusão de curso a partir de produções infantis imagéticas. Às margens de incertezas, caminhos desconhecidos, como sugere o verbo pular que em determinados contextos pede um complemento, a pesquisa aconteceu, os problemas foram surgindo, as inquietações sendo proliferadas durante a escrita e, sem perceber, uma única escrita – da etimologia da palavra monografia – foi composta sem um ponto de chegada, apenas um pulo.

Nesta composição estão: crianças, infâncias, brincadeiras, ruas... O que

permaneceu é a incerteza do significado de pesquisar. Essa incerteza, até hoje, ressoa na relação com a docência, com as práticas de investigação que são propostas às crianças na educação básica. Se não for para correr riscos, como a obtenção de resultados dissonantes, qual o sentido em realizar uma pesquisa, sobretudo, com crianças?

Assim, o que se espera de uma pesquisa? Com crianças? Que brincam na rua? E quando essa pesquisa, que já foi pensada em um projeto, caminha em outras direções, o que acontece? Medos? Incertezas? Será que está correto? Será que a formalidade exigida em pesquisas acadêmicas de conclusão de curso vai olhar com bons olhos para isso? Será que os critérios para ser aprovado na banca estão sendo cumpridos? Será? Quando algo que provoca e inquieta deve ser colocado em um projeto para depois se transformar em uma pesquisa, algo de desconfortável nos afeta. A vida é cheia de provocações, e quando algo da vida, que acontece sem precedentes, pela experiência única de se viver realmente se converge ou que, de algum modo, pretende se convergir em algo estruturado, com degraus, somos afetados de um jeito negativo. De qualquer forma, era preciso pensar em uma maneira de teorizar tudo isso e produzir um projeto de pesquisa.

Para aqueles que estão acostumados com um modo de pesquisar que pretende obter dados ou resultados válidos diante de determinadas hipóteses, o projeto elaborado estava coerente. Para outros, na perspectiva da pesquisa realizada, a verdadeira questão não era produzir fielmente uma teoria da pesquisa, pode-se dizer, com as certezas e o controle que ela sugere, mas provocar intenções de uma pesquisa como acontecimento. E, enquanto acontecimento, o problema que mobiliza o ato de pesquisar não está previamente determinado, porque as questões que mobilizam o investigador surgem pelos encontros com os corpos (rua, crianças, brincadeiras, câmera, natureza).

Com todas essas inquietações e mais um pouco, uma pesquisa com crianças para conclusão do curso de pedagogia acontece no município de Rolim de Moura, com crianças brincando de bola na rua , de pipa, de esconde-esconde, pega-pega, e tantas outras. E com o olhar através de uma câmera, elas filmam os acontecimentos fornecendo ao investigador encontros e aproximações com a infância.

Assim como o tempo da infância que tartamudeia, titubeando pelas estruturas, assim foram as filmagens que as crianças produziram, sem um enquadramento, um ângulo bom, uma pitada de “faz uma pose”, “fica parado”, “não pisca”, demonstrando técnica e precisão. Na realidade, as filmagens registraram movimentação, desfocagem, liberdade, despropósitos, falas, gestos, raios solares, enfim. Os registros possibilitam-nos perceber que ali não há uma imposição de como fazer, como acontece na escola para controlar os pro-

cessos de ensino e aprendizagem. Há algo da vontade em fazer que impera nas crianças e que vai gerando a curiosidade e a criatividade. E que, por isso, não é mais na ordem do ensinar e aprender, mas, talvez, da "ensinagem" (EMERIQUE, 1999), fora de ordem.

Então, como o projeto de pesquisa acontece?...

Durante a produção do trabalho, os primeiros rascunhos, riscos, rabiscos e tentativas de organizar as ideias no papel estiveram ligados a um anseio em ouvir as crianças, torná-las vistas e sentidas. Como propõe Meirelles (2012, p.40), "devemos distinguir o que é olhar, ver, observar e o significado de "participação infantil": crianças entendidas como atores sociais e protagonistas de seus cotidianos". Evidentemente, o olhar antropológico sugerido por Meirelles (2012) perpassa os passos da pesquisa em virtude dos diferentes contextos culturais das crianças, representados pelas brincadeiras, os diálogos, as cantorias, etc, no qual elas foram as protagonistas e autoras que direcionaram essa caminhada.

Com a elaboração do projeto, estavam questões relacionadas à metodologia que inquietaram a escrita, exigindo os passos, caminhos ou, quem sabe, etapas necessárias para validar a pesquisa. Essa necessidade que alcança as produções acadêmicas, origina-se das exigências de uma produção de conhecimento válido e provado cientificamente. O próprio termo "científico" anuncia que um saber confiável foi produzido (CHALMERS, 1993, p.18). Essas provocações tornaram a escrita do projeto um fluxo, uma corrente que gerava diferentes modos de pensar a pesquisa. Como seria pesquisar, não como experimento, mas sim uma experiência?

O projeto, que mais se parecia com uma intenção, foi elaborado no papel, com todos os elementos que o identificava canonicamente: tema, título, problematização, justificativa, objetivo, fundamentação e principalmente metodologia. Pelo menos, um primeiro passo poderia ser dado e algo de bom poderia ser aproveitado do que fora previsto.

A proposta inicial foi relacionar a abordagem etnomatemática de pesquisa, na qual sugere investigar diferentes grupos culturais e seus modos de produzir saberes/conhecimentos em uma dinâmica informal do cotidiano, com as brincadeiras das crianças em espaços informais, como rua, em virtude das discussões suscitadas por autores como Knijnik (1996), Gerdes (1991), Carraher & Schliemann (2011), entre outros, que pesquisaram esse grupo em situações informais. A relação que se buscou estabelecer, no início da escrita, a partir desses dois campos era: como as brincadeiras, através dos diálogos das crianças nas ruas, possibilitam pensar a matemática na escola enquanto elemento cultural?

Por ser uma pesquisa vinculada às Ciências Humanas, a escolha do mo-

delo de pesquisa mais coerente foi a Pesquisa Qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) esse modelo não tem intenção de produzir a representação numérica de dados, mas compreender como, dentro de um processo social e cultural, os fenômenos acontecem. A questão que se coloca é: qual fenômeno encontrar nas brincadeiras das crianças ou, quem sabe, nas próprias crianças? Mais do que uma necessidade de encontrar algo, a intenção primeira seria estar com as crianças, durante as brincadeiras na rua.

Nos encontros com as crianças nas ruas, surgem afetos que partem de lembranças extraídas de partículas de infância que estão em uma zona de vizinhança do mundo adulto (DELEUZE, 2012). Embora os adultos percebam às crianças apenas como inferiores, infantis (no sentido pejorativo), os sentimentos que vão se constituindo, na presença delas, como a vontade de estar em movimento, tocar o chão, ficar descalço, são formas de um devir, uma linha de fuga do estado adulto que impera valores sobre o comportamento (modos de ser e estar no mundo), para uma criança que coexiste em nós.

Os acontecimentos que, durante a observação, foram mobilizando a vontade de estar brincando, jogando, pulando, gritando com as crianças é um nascimento da criança molecular[1] (DELEUZE, 2012). A vontade, o desejo não era de imitá-las, ser como elas, mas era um estado de desterritorialização de uma condição adulta, para um devir-criança (idem), daí surge a criança que não pertence a idade, sexo ou outra ordem estabelecida, mas é universal, como Deleuze (2012) diz, uma juventude universal.

Em se tratando de memórias como invenção e não como recuperação do passado, Kohan (2007, p.88) afirma:

> Talvez, se abríssemos a memória em uma dimensão *aiónica* do tempo, ela pudesse ser, ao contrário, algo da ordem da ruptura com o passado e com a temporalidade contínua e sucessiva do antes e do depois; talvez a memória possa ser algo da ordem do afastamento do passado, da recuso de outro tempo e da instauração de um novo tempo para pensar, de um novo início para pensar o tempo de um tempo para pensar.

Ainda no projeto, o próximo passo previsto e sistematizado foram os instrumentos de coleta. A priori, a decisão foi o estudo bibliográfico, que não deixa de ser importante em qualquer aventura acadêmica por possibilitar conversar com quem já pensa o assunto para provocar um pensamento novo, uma criação através das fissuras que se abrem. Pensar, no entanto, não é tarefa

[1]Conceito elaborado por Bergson e Deleuze, indicando a diferença da criança para o adulto, aproximando da ideia do devir-criança (DELEUZE, 2005), enquanto estado de potência. Nesse sentido, em um mesmo ser está o adulto que carrega consigo um projeto de ação para o futuro; e a criança que não se prende no amanhã, mas suas ações, que não são previstas, acontecem no presente, no agora. Em cada ser humano, então, essas duas forças disputam o espaço absoluto na existência ou se entrecruzam.

fácil. Fácil seria se fosse apenas uma recognição, sobreposição de pensamentos. Mas, o desafio é transformar o ato de pensar naquilo que Kohan (2007) propõe, ou seja, "pensar outra coisa, algo diferente do já pensado". E com Deleuze (1988, p.243), pensar é "criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, 'pensar' no pensamento".

De outro jeito, para Larrosa (2004, p.21), "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar' como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece". Sendo assim, a principal demanda é a criatividade que se faz em um deslocamento do pensamento, para longe do que está dado, em um percurso oposto, em direção a algo novo que mobilize mudanças, sobretudo, na educação.

E por fim, a análise de dados que, dentro dessa perspectiva, deveria ser categorizada. Todavia, categorizar o movimento incessante das crianças seria impossível, mas estava lá, no papel e justificava o caráter científico da pesquisa, promovendo mais um desafio nessa caminhada.

Vale ressaltar a necessidade de pesquisar com crianças e não para elas ou sobre elas. Em grande parte, as pesquisas que são produzidas são "para as crianças" (ou para produzir prescrições/respostas aos adultos de como lidar com elas), e normalmente, referem-se a indisciplina, o desenvolvimento cognitivo, comportamental, as dificuldades de aprendizado, as faltas (déficits) de atenção, incompatibilidade idade-série etc, porque, segundo Abramowicz e Rodrigues (2014, p.465), "quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância".

Depois de tudo, a pesquisa acontece junto e misturado e então...

Os primeiros dias foram de observação dos espaços. O critério de seleção foi direcionado pelas crianças. Logo, as ruas escolhidas seriam aquelas onde elas estavam brincando. Para registrar, além dos rabiscos escritos, o recurso audiovisual com uma filmadora foi utilizado para capturar conversações, narrativas, enredos, movimentos com o corpo na intimidade com a rua.

Na proposta inicial do projeto, as filmagens seriam produzidas por mim. Porém, no decorrer da pesquisa observou-se que seria mais potente a produção de imagens feito pelas crianças para não interferir totalmente nas brincadeiras. Logo, optou-se pela entrega dos instrumentos (câmera fotográfica, filmadora e celular) para as crianças produzirem as imagens. Mais um acontecimento que o projeto não deu conta de prever.

A escolha pela linguagem audiovisual justifica-se, evidentemente, com

aquilo que Meirelles (2012, p. 31) propõe: "(...) permitir uma "viagem" individual complexa e muitas vezes misteriosa, que pode, ou não, ser compartilhada com os outros". Viajar nas imagens das crianças possibilita, então, ampliar nossos horizontes sobre a infância e como lidamos com as crianças a partir de seus olhares sobre o mundo. Segundo Leite (2011, p.79) há nessas produções de imagens e gestos três perspectivas: quem filma (as crianças), quem é filmado (o mundo) e o espectador (eu).

Sendo assim, o momento de invadir, adentrar ou interferir no mundo da criança se inicia no Espaço Ecológico e Recreativo Gaia Amiga (E.E.R.G.A), localizado na Av. Campo Grande (B. Planalto) em Rolim de Moura - Rondônia, local escolhido para estar mais próximo às brincadeiras das crianças em espaços informais. Pela dificuldade em começar algo, escolhemos esse espaço porque ali, frequentemente, as crianças de diferentes idades e classes sociais se encontram para brincar, acompanhadas ou não de um adulto.

Sem notar, a pesquisa se inicia no dia 20 de março, em função das próprias crianças que estavam brincando no Gaia. Isso aconteceu ao chegar nesse local, onde escolhemos um banco distante do grupo de crianças (03) que estavam conversando e início os registros descritivos daquele momento. Observamos que, quando o pesquisador chega mais perto, as crianças desaceleram a brincadeira de gangorra e começam a me fitar com os olhos. "Mesmo com a maior delicadeza que possamos ter nesse nosso movimento, interrompemos, modificamos de alguma forma a "cena" e o processo do outro (MEIRELLES, 2012, p. 41)

Alguns instantes depois, somos questionados por vozes que vinham de longe*: "você é um artista?"* (Registro de Campo, 20 de março de 2017). Após respondê-las, dizendo que não, ficamos pensando que a partir dali outras experiências poderiam vir acontecer ao lado das crianças. Era um caminhar sem precedentes.

Nesse movimento, as crianças, sem qualquer receio, se aproximam. Explicamos a elas que nossa intenção ali era apenas para desenhar palavras (elas riram!). Aproveitamos a curiosidade e perguntamos quais horários poderíamos voltar para observar e conversar com outras crianças. De pronto uma delas responde, com a certeza de quem tem intimidade com o espaço, que "*nos finais de semana (sábado e domingo) eram os melhores dias e acrescenta que em uma rua próxima ao Gaia, as crianças brincam com frequência"* (Registro de Campo, 20 de março de 2017). A partir disso, entendemos que as crianças continuam brincando na rua, certamente, com uma frequência diferente que em outros momentos pretéritos.

De volta à pesquisa, e com as primeiras impressões formadas sobre a rea-

lidade que vivenciada, continuamos a busca na cidade por crianças brincando. Como essa busca seria orientada pela presença das crianças nesses espaços, encontramos na Rua Poeta Augusto dos Anjos (B. Alto Alegre) mais uma oportunidade de relatar as experiências e senti-las. Nessa rua, as crianças brincam de Bets no espaço entre a rua e a casa, por conta do asfalto. Próximo a elas estavam vizinhos, pais e avós que conversavam e ao mesmo tempo cuidavam das crianças. A conversa inicial, para produzir as filmagens, é com essas pessoas. Então, antes mesmo de ganhar a confiança das crianças, uma vez que esse processo também é muito complicado porque é uma invasão, e exige daquele que vai observar um pedido de autorização para as crianças a fim de adentrar nesse espaço experiência da infância (MIERELLES, 2015), conversamos com os pais para que, com a autorização em mãos, o trabalho fosse iniciado.

Neste dia, ainda não havíamos optado pela possibilidade de entregar filmadoras na mão das crianças. Sendo assim, o registro audiovisual foi feito pelo pesquisador com crianças de 4 e 5 anos. Essa escolha se deu por conta da proximidade, pois eram as menores e estavam próximas dos pais. A brincadeira envolvia contagem, uma contagem sem ordem, pois era mais um elemento que completava a brincadeira. O espaço também se transformava em brincadeira. No recorte acima da filmagem produzida, as crianças pulam repetidas vezes da tampa da fossa ao chão. É uma repetição que não cansa, não cessa, mas que se prolonga e mantém sorrisos, diálogos e alegrias.

Por mais que a pesquisa tente fugir de uma lógica formal, dos estágios de desenvolvimento matemático (MCDONALD, 2009), ainda sim pensamos e lidamos com as crianças sob influências da racionalidade que circunscreve comportamentos por fases, sem considerar a própria criança. Nessa perspectiva, o tempo cronológico alcança e aprisiona em teorias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, de modo a atribuir-lhes faltas, ausência, tendo o adulto como modelo. Segundo Kastrup (2000), o ponto de chegada, a reta final para o desenvolvimento cognitivo da criança é o adulto.

Essa imagem apresenta uma determinada realidade que se movimenta. Mesmo nessas situações que pressupõe uma condição de estar parado, imóvel, as crianças se movimentam, profanam[2] a ordem, abrindo possibilidades de pensar o próprio movimento no devir, um movimento perpétuo das coisas que se dizem estáveis (SCHÖPKE, 2004), indicando aquilo que Foucault (1987) chama de poder disciplinar, presente em espaços diversos, como a escola. É ali que as crianças, por se movimentarem, são chamadas de indisciplinadas e portadoras de algum transtorno.

[2]*Profanação da ritualização* (CHISTÉ et al. 2015), do que está posto, fixo. As crianças desestabilizam as estruturas das brincadeiras, das regras, dos espaços, do tempo, do próprio mundo que as envolve.

Assim, os caminhos desviantes[3] da criança estrangeira incomodam o adulto que sabe ordenar, incomoda o sistema que apodera os corpos, incomoda a disciplina da escolarização. Sua linguagem não faz sentido para o adulto. Para mudar isso, as relações de poder sobre a criança acontecem quando é imposto uma língua menos estrangeira e mais propicia a comunicação sobre elas (KOHAN, 2007). No caso das crianças que produzem filmagens, escolher o sol como objeto da lente, o chão ou qualquer objeto é para o adulto sem sentido, sem propósito ou necessidade. Além disso, a câmera filmadora, instrumento adulto com uma função social, é profanada pelas crianças no instante em que as imagens e sons produzidos não se enquadram no modelo esteticamente valorizado socialmente. Por isso, quando olhamos as imagens distorcidas, sem enquadramento das crianças, o primeiro exercício que fazemos é atribuir um sentido, sem o qual não se teria uma utilidade.

Embora a relação do adulto com a criança seja de controle, tanto da linguagem, como dos corpos, durante as brincadeiras, as crianças conseguem atrair a atenção, sobretudo, dos idosos. Na busca por crianças brincando, principalmente, em ruas com um grupo maior, entre 4 a 6 crianças, a presença de um idoso na frente das casas era frequente. E, sem qualquer receio por não possuírem parentesco, as crianças estavam próximas a eles. Para uma educação do cuidado, a relação dos sujeitos, ou seja, do adulto e da criança inicia-se quando um consegue afetar o outro, provocar, chamar a atenção, "um devir-criança na alteridade" (CECCIM e PALOMBINI, 2006). Diferente disso, o que sobra é controle e não cuidado, modulação e não liberdade. A exclusão dos encontros com o outro, da criança e do adulto, do professor e do aluno provoca distanciamentos.

Conforme a pesquisa caminhava, alguns ajustes foram necessários. Encontrar crianças brincando na rua, por vezes, não se tornava uma tarefa difícil. Na maioria das vezes, o grupo que brincava era composto de até 3 crianças. Porém, mesmo com um número reduzido, a dificuldade em chegar e iniciar um diálogo com elas a fim de entregar os instrumentos permanecia. A dificuldade não estava nas crianças, mas nas tensões sociais relacionadas a violência contra criança que influenciava nesse propósito. Por isso, os adultos eram as portas de entrada no universo do brincar das crianças. Com a autorização e acompanhado de seus olhares, a curiosidade das crianças em filmar e fotografar o mundo, como elas dizem, fazia com que a pesquisa fosse acontecendo naturalmente.

[3]São grupos culturais que possuem a capacidade de constituir lógicas de apropriação, uso do espaço, formas de socialização e sociabilidades que se desviam das lógicas de produção e consumo perpetuadas pelo modo de produção capitalista.

Com a ajuda de outros colaboradores, como os colegas da faculdade, amigos envolvidos, entre outros, as tardes de pesquisa eram acompanhadas pelas crianças que brincavam nas ruas. O brincar acontecia, especificamente, entre 17:30 às 18:20 (horário em que começava a anoitecer). Quando o sol se distanciava, os pais de longe anunciavam o término das brincadeiras.

Ao mesmo tempo que a pesquisa acontecia na dinâmica das brincadeiras das crianças na rua, com o envolvimento dos adultos ou não, os passos metodológicos iam se delineando por caminhos outros, contrapondo, em parte, a proposta de verificar como se comporta a matemática nessa dinâmica. Ficou claro, então, que escolher as crianças como autores e atores do processo de pesquisa não proporciona um caminho organizado, sistematizado ou fidedigno a regras, como a própria imagem representa, mas, diferente do controle que o adulto tenta impor sobre as crianças, são percursos que geram conflitos, contradições e muitas possibilidades de produzir "sentidos e subjetividades" (LEITE, 2011, p.28)

Em algumas situações, chegar nas crianças que brincavam na rua se tornava a parte mais difícil de todo trabalho. Sempre me ocorria um enamoramento com as cenas de brincadeira na rua e, simultaneamente, estava o medo de não ser bem recebido e aceito. Nesse sentido, Meirelles (2012) diz que deve haver um equilíbrio na própria abordagem do adulto para que este não se torne um "fantasma" ou "herói".

> [...] para poder observar e escutar as crianças, é necessário que o observador-pesquisador-educador se dispa de pré-conceitos e de verdades absolutas e se abra para o diferente, para tudo aquilo que lhe causa estranheza, para que aprenda novas linguagens e adentre outras culturas (MEIRELLES, 2012, p. 42).

No dia 28 de maio, a pesquisa caminhou em direção ao Bairro Bom Jardim. Nesse dia, um domingo à tarde, especificamente, escolho esse lugar, além de ser considerado um bairro de pessoas pobres, até denominado favela, também revela diversidade de possibilidades dos "espaços e tempos de brincadeiras, de esconderijos, de solidões, de espontaneidades" (MEIRELLES, 2012) em diferentes contextos culturais e sociais para além das barreiras impostas pelos padrões e papéis sociais.

Ao transitar pelas ruas, observamos poucos grupos de crianças brincando. Grande parte estava nos quintais. Ao chegar na Av. Brasília (última rua), encontramos um grupo de 06 crianças que brincavam de pintar, de bicicleta, de apenas correr na rua com sacolas, etc. Novamente há um enamoramento entre a cena e o desejo de entregar filmadoras àquelas crianças para registrar diálogos, olhares, gestos, cantigas, matemáticas.

Assim, ao passar pela rua, elas param de brincar, me olham e, naturalmente, retornam à brincadeira. Ao perceber que haviam retornado, não resisto e volto decidido a estar em meio aquele grupo. Sendo assim, para iniciar, conversamos com um casal que estava próximo que, possivelmente, seriam os pais. Após relatar o objetivo da pesquisa a eles, o próximo passo foi conversar com as crianças. Quando nos aproximamos as convidando para nos ouvirem, todas pararam e me fitaram atentamente. Os instrumentos da pesquisa (câmera fotográfica e celular) foram entregues, primeiramente, às crianças menores, com idade de 04 anos.

Os olhares dos pais se voltam para as crianças que brincavam com a câmera. Esse olhar não é de quem admira, mas de um cuidado que controla e forma limites. A mãe, o pai, a avó, a criança maior (13 anos) e até a vizinha diziam o que filmar, como filmar, aonde ir. Nesse sentido, os indícios (GINZBURG, 1990) que nascem da relação das crianças que portam uma câmera com o adulto que, constantemente, as direcionam para um caminho, apresenta a educação que temos hoje. Essa educação para formar cidadãos trabalhadores, pessoas conformadas com o sistema produtivo, perpetuando um controle sobre a criatividade, a liberdade de escolha.

É, também, desses indícios que entendemos qual a concepção de infância que temos a partir das relações que estabelecemos com as crianças (LEITE, 2011, p.29). De igual maneira, a própria educação quando, por meio das práticas docentes, seleciona e classifica perfis de conhecimento, alunos e comportamentos, fornece-nos um panorama de suas concepções e posicionamentos. Respectivamente, quando o professor avalia, é previsto alcançar determinados conhecimentos, ou seja, os alunos são treinados a alcançar notas que justifiquem as políticas educacionais (ALTMANN, 2002).

Os perfis dos alunos estão diretamente relacionados ao seu comportamento. Os bons alunos são os silenciosos, que fazem o trabalho do professor ser menos cansativo. Em contrapartida, alunos indisciplinados são vistos como doentes ou “causas perdidas”.

> (...) a partir de nosso olhar para a infância, concepções de como a criança “pensa”, como ela “sente”, ou como é “seu desenvolvimento” se impõe, essas concepções por sua vez ou inspiram ou explicam nossas práticas com as crianças. (LEITE, 2011, p.29).

Nessa perspectiva, a escola se mostra como espaço de construção, de formar a ação, modelar, silenciar, mas também de vida, infância e experiências, uma vez que é nesse espaço que as crianças nos ensinam com seus gestos, sorrisos, carinhos, gritos, “indisciplinas” que muito se aproximam das brincadeiras na rua. Seus ensinamentos trilham caminhos de desconstrução do certo, padrão, convencional; O professor, em seu trabalho, tem a oportunidade

diária de se aproximar das crianças, suas falas, provocações e saberes culturais, bastando apenas se permitir ouvir e ver os enredos das crianças para que seu trabalho possa ser menos doutrinador, fazedor de sujeitos conformados, submissos às verdades "absolutas".

Considerações: Realmente a pesquisa aconteceu....

Aconteceu mesmo nas incertezas, mesmo duvidando dos "resultados", mesmo com a insegurança de arriscar uma pesquisa com crianças, mesmo... Se não fosse assim, sem os medos que povoam a condição humana de busca, talvez uma pesquisa seria humanamente menos potente, sobretudo, envolvendo crianças. As brincadeiras não seriam vistas como realmente são, mas, na ótica da sociologia, como "prática social", ou na ótica da psicologia, como "imitação", enfim. Pesquisar com crianças talvez seja isso, encontrar pureza em meio às teorias que classificam, categorizam a vida em caixas fechadas de concepções.

Lidamos com crianças diariamente, exercendo o papel de pai, mãe, irmão, tio, tia, cunhado, cunhada, vizinho, vizinha, e porque quando buscamos conhecer o mundo próximo delas, o primeiro posicionamento é controlá-las atribuindo palavras, silenciando pensamentos, direcionando os olhares? Pensar a criança e a própria infância na academia é dizer sobre elas e, raras vezes, com elas. É pesquisar para buscar explicações em relação aos signos comportamentais, corporais, cognitivas. Quem sabe, expor-nos a maneiras outras de investigação seja também um exercício que nos coloca na condição de sermos mais sensíveis às experiências, ao novo, à criatividade, à inventividade de problematizar com crianças, com a vida-infância na escola e na rua.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf> Acesso: 18 jun. 2017.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/298/29828105/. Acesso: 20 Maio 2017.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na Vida Dez na Escola Zero**. 16. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analise de Lima. **Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado.** In: Psicologia & Sociedade; 21 (3): 301-312, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a03v21n3.pdf>

CHALMERS, Alan. **O que é Ciência afinal?** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1993.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas**. 2015. 106 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

CRIANÇAS. Arquivo de imagens produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa: **"... UM, DOIS, TRÊS, QUATRO... JÁ PODE PULAR!!!... Brincadeiras na rua, etnomatemática e crianças: uma pesquisa experiência".** Rolim de Moura, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol 4. São Paulo, SP: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Diferença e Repetição**. São Paulo, SP: Graal, 1988.

GERDES, Paulus**. Etnomatemática:** cultura, matemática, educação. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

FOUCAULT, Michel**. Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. UFRGS. – Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

KASTRUP, Virgínia. **O Devir-Criança e a cognição contemporânea.** In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 13(3), pp.373-382.

KNIJNIK, Gelsa, et. Ali. **Etnomatemática em movimento.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 176.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011

MCDONALD, Sharon. **Matemática em minutos:** atividades fáceis para crianças de 4 a 8 anos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. 224p.

MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar diálogo com escolas.** 2012. Editora: Alana. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf>

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

“OLHA QUEM ESTÁ FALANDO...” ENTRE CONVERSAS E IMAGENS ALGUMAS PROVOCAÇÕES DA INFÂNCIA

Bianca Santos Chisté
Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus* de Rolim de Moura, Rondônia – Departamento em Educação – DEPED
bianca@unir.br

Regiele Pavlach Rossini
Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus* de Rolim de Moura, Rondônia – Departamento em Educação – DEPED
regirossini.mig@hotmail.com

Resumo

O trabalho intenta discutir as possibilidades que produções imagéticas e narrativas realizadas por crianças, professoras e acadêmicos (estagiários) oferecem para pensar a pesquisa com crianças e uma educação mais próxima à infância. A pesquisa foi desenvolvida em três instituições municipais de Educação Infantil de Rolim de Moura, com crianças de 03 a 05 anos, em 2017. Propomos uma investigação que de um modo geral chama-se, a partir de Leite e Leite (2014) de *pesquisa como experiência*. Usamos este termo apoiados nas reflexões sobre o conceito de experiência, no sentido que Agamben (2005) aborda, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa. O estudo envolveu também, ouvir as crianças, pois para Gallo (2010), construímos teorias e mais teorias, mas “nunca permitimos que crianças tomem a palavra”, bem como as professoras da infância e acadêmicos que realizam estágio na educação infantil. Além das imagens produzidas por crianças, professoras e acadêmicos, optamos também abrir espaço para encontros com as professoras e acadêmicos, na qual imagens produzidas por elas dispararam conversas. A pesquisa com crianças e infância tem nos possibilitado pensar em outros modos de fazer pesquisa. A ideia da conversa com os sujeitos envolvidos e não a entrevista que comumente é realizada surgiu a partir das seguintes inquietações: O que pode uma conversa? O que provoca uma conversa? Essa opção “metodológica” se apresentou enquanto potência, na pesquisa com professoras e acadêmicos, pois abriu espaço para aproximações, cumplicidade, afinidades, interioridades, enfim, intimidade. A intimidade cria laços e vínculos, sustenta relações, gera um elo, um contato, uma tensão, um movimento. Propicia um caminho possível para conhecer o outro, os seres, as coisas, o mundo. Entre afetos e sensações a intimidade permite que você toque com os olhos, com a pele, com as mãos, com o gesto, com o corpo, com as palavras desengavetadas. A conversa provocou essa relação com as professoras e os acadêmicos seguindo uma trilha rizo-

mática. Este estar junto, inerente à etimologia da palavra conversar, possibilitou conhecer diferentes maneiras de fazeres, de pensar a educação infantil, e entender que as reflexões a partir das experiências partilhadas durante esses momentos podem delinear caminhos de uma educação de qualidade, que respeita o espaço tempo da criança, potencializando os meios e as ações dos que estão envolvidos na educação da infância. Além disso, as conversas com os acadêmicos também indicaram que uma educação na infância se constitui por deixar-se ser atravessados pela infância (do mundo, das crianças, da nossa), fazendo-nos sair dos limites, para diluir em composição com esse mundo infantil a nós apresentado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa. Conversa.

Prelúdio

Nos últimos cinco anos temos nos lançado a investigar, a partir de imagens produzidas por crianças de 03 a 05 anos, experiências educativas que se aproximam da infância. No contexto da pesquisa desenvolvida, em vez de 'o que é uma criança?' Procuramos pensar a partir de outra pergunta: 'qual sua posição, seu lugar?' (SCHÉRER, 2009, p. 204), quais caminhos percorrem, quais experiências vivenciam? Acreditamos que podemos construir isso com o auxílio de narrativas e imagens produzidas por elas, 'destelhar' as ideias, distanciar-se de nosso olhar cheio de sentidos, de análises, que objetiva a criança, imobiliza, paralisa o outro em nome de uma ordem discursiva que circunscreve discursos, saberes, fazeres e práticas.

Neste sentido, nos colocamos, no movimento de deslocamento, como propõe Masschelein (2008), de deslocar o olhar carregado de sentidos dados, distanciando-nos das certezas definidas sobre criança, infância e educação. Nesta perspectiva, a pesquisa com crianças nos apresenta um espaço de insegurança, um espaço de incertezas, de muitas inquietações. Um caminho impulsionado pelo acaso, pelo inesperado, pelos achados, pela experiência de ser provocada pelas crianças, pelas imagens produzidas por elas, pelas leituras, uma pesquisa, que de um modo geral tem sido pensada na condição de uma *pesquisa como experiência*.

Nessas investigações, crianças de 03 a 05 anos percorriam as intensidades do meio, filmando imagens que escapavam dos territórios da sala de aula, da área aberta e se estendiam pela grama, pelo parque, pela areia de uma instituição de educação infantil, compondo assim um *espaço sem muros*. Diante de cerca de 160 horas de filmagens produzidas por crianças, uma diversidade de possibilidades surgiram e entre elas destacamos: as discussões sobre como as crianças se colocam diante do mundo, ou em outro mundo; na potência do

corpo, corpo que dá o que pensar, que afeta, toca, sensibiliza outros corpos; as crianças introduzem a escola sua própria "didática", sua maneira singular de aprender, pelo corpo *todo*, outras formas e outros sentidos de escola, de mundo, de relação com o outro; existem outros tempos, outras temporalidades, não lineares, nem cronológicas, que habitam a infância, como um enamoramento da criança com o mundo, uma comunhão, uma simbiose, ao ponto de "sentir a pele do chão", as imagens como espaço potente para pensar o universo da infância e da criança pequena a partir das imagens apresentadas por elas.

Assim, as pesquisas que desenvolvemos nos últimos anos vinculadas ao Laboratório da Imagem, Experiência e Criação (IM@GO/UNESP/Rio Claro) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA/UNIR/Rolim de Moura) tem nos indicado que pesquisar com crianças é um convite a correr riscos e a percorrer um caminho íngreme, sinuoso e duvidoso. É um convite ainda a caminhar em direção oposta ao caminho seguro, como diz Agamben (2005), do projeto que funda a ciência moderna, a expropriação da experiência, ou seja, distanciar-me da busca por um caminho seguro, dos instrumentos de medição, da quantificação das impressões sensíveis, da homogeneidade, do consenso, do genérico, do que pode ser estruturado, aplicado, e mesmo previsível.

Nessas pesquisas propomos uma investigação que de um modo geral chama-se, a partir de Leite e Leite (2014), de pesquisa *como experiência*. Utilizamos este termo amparados pelas reflexões sobre o conceito de experiência, principalmente no sentido que Giorgio Agamben apresenta, (2005, p. 25) "um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa" e Leite (2015, p. 13)

> Caminhos, caminhantes, caminhadas. São os caminhos que as crianças produzem que acabam por produzir a pesquisa e o pesquisar. É de caminhos que falamos quando falamos de pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Assim, pesquisar é caminhar. O que falamos aqui não é de um caminho qualquer, mas daquilo que temos pensado como um 'caminho criança', em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar [...].

Neste sentido, inseridas no âmbito da pesquisa "O que pode as narrativas e produções imagéticas das crianças dizer sobre a educação infantil?: por uma fala menos surda e um gesto menos mudo" (PIBIC/UNIR/2017/2018), que objetivou investigar as possibilidades que produções imagéticas e narrativas realizadas por crianças no contexto das práticas educativas, oferecem para construção de caminhos e reflexões a

cerca de uma política da infância em escolas de educação infantil, tivemos três planos de trabalho vinculados, a saber:

- **(1) "***Não gosto mesmo da estrada. Gosto do desvio e do desver*": Que percepções, sentidos e sensações atravessam o professor na Educação Infantil?", direcionou o olhar para as percepções, sentidos e sensações que atravessam as professoras, que atuam na educação infantil, em Rolim de Moura.
- **(2)**"Imagens na educação infantil: por uma política do olho" investigou o que emerge do encontro entre acadêmicos (as), em experiência de estágio, com a educação infantil.
- **(3)** "*Olha, olha... tô de olho!!!*" O que pode criança nos espaços da educação infantil?" Investigou o que dizem as crianças nos espaços da educação infantil, a partir de imagens produzidas por elas.

Enquanto que, no primeiro estudo trabalhamos com 4.962 imagens fotográficas e 120 horas de filmagens produzidas pelas crianças no contexto da pesquisa "Nossa senhora... é o céu!!!": reflexões e olhares para a educação na infância a partir de produções imagéticas de crianças e professoras" (PIBIC/UNIR/2015/2017), nos outros dois planos de estudo nos perguntamos: O que pode a pesquisa com infância nos ajudar a pensar a pesquisa com professoras da infância e com acadêmicos(as) em situação de estágio no espaço da educação infantil? Assim, este trabalho intenciona discutir as possibilidades que produções imagéticas por crianças, professoras e acadêmicos (estagiários) oferecem para pensar a pesquisa com crianças e uma educação mais próxima à infância.

O que pode uma pesquisa com infância e imagens? *"[...], o impossível e o que é possível de acontecer, está em movimento, em devir, no vir a ser*[4]*"*

Escolher o caminho a ser adotado para desenvolver uma pesquisa é sempre um desafio para o pesquisador, principalmente quando consiste em uma pesquisa que é atravessada, afetada, tocada pela infância. Caminhos estes que nem sempre estão claros no momento da partida, de maneira a orientar o melhor trajeto para chegar ao objetivo final, mas que surgem ao longo da caminhada com o propósito de responder, pelo menos momentaneamente, às inquietudes e indagações do investigador. As pesquisas realizadas por Leite (2011) nos últimos anos com crianças da educação infantil têm nos tirado desse lugar seguro de pensar e produzir pesquisas. Assim, é pensando sobre a própria ação de pesquisar que dois indicadores surgem durante a pesquisa

[4] ROTONDO, 2008, p. 9.

com professoras e acadêmicos: conversa e imagem.

A ideia da conversa com professoras e acadêmicos, e não a entrevista que comumente é realizada, surgiu a partir das seguintes inquietações: Como escapar do distanciamento que se estabelece durante uma entrevista de pesquisa? Como fugir da previsibilidade das perguntas e das respostas em uma entrevista de pesquisa? O que pode uma conversa? O que provoca uma conversa? O que pode acontecer quando propomos uma conversa como "metodologia" de pesquisa?

Parece que quando a pesquisa envolve essa relação mais próxima, em que precisamos ouvir o outro, essa escuta ou essa conversa já é fabricada seguindo uma planificação de roteiros e respostas, que representa de antemão o discurso do outro. Nesse contexto, o que "ouvimos" precisa ser aquilo que esperamos: respostas. Respostas essas totalitárias, massificadas e segmentárias.

Se observarmos nossa relação com os outros, nossas conversas, mesmo com desconhecidos, nos transformamos pela tensão, pela partilha da fala, pelo eco que o encontro produz em nós e nos outros. Não seria esse o movimento de uma pesquisa? Produzir movimentos e fluxos que nos possibilitem pensarmos o mundo?

O estar junto, inerente a etimologia da palavra, onde se circula e se partilha um comum, um sensível, não só a palavra, nos remete a uma ação rizomática, indirigivel que se faz nos fluxos imprevisíveis. A conversa como partilha de uma inquietação comum, de uma questão comum, de algo que nos afeta, nos mobiliza, sem saber aonde podemos chegar. De acordo com Larrosa (2002, p. 212).

> Nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça [como uma entrevista], mas algo que se entra... e ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.

A conversa como partilha de um comum, de uma inquietação, de uma problemática comum é afirmação da própria vida dando passagem para um conhecimento do sensível, da experiência, por que não da própria intimidade do ser. A intimidade está relacionada à própria exterioridade do ser: quanto mais íntimo posso ser, mais me exponho, mais vulnerável me torno diante do outro, por isso, ela tem a ver com entrega, com confiança, com afinidades, com ousadia, com acolhimento: a intimidade é a própria exposição.

Tem algo na relação com outro que nos permite desnudar-nos, expor-nos, que desperta um sentimento de confiança. Seria como se um ímã atraísse, com uma força em sentidos divergentes ou convergentes. Ora me

manifesto, ora me escondo, ora me fecho, ora me abro, esses movimentos de fechamento e abertura, diz Bachelard (1978, p. 342) “são tão numerosos, tão frequentemente invertidos, tão carregados de hesitação, que poderíamos concluir por esta fórmula: o homem é um ser entreaberto”. É nesse entre, entre um jogo de forças, que nem é da ordem do dentro, nem tampouco da ordem do fora, que tenciona a ideia de pesquisa e intimidade. Ou seja, pensar intimidade e pesquisa, e ainda uma pesquisa experiência, não é dizer de um mundo de intimidade, de colocar-me sempre à vista, sempre intimamente, de maneira profunda, interiorana e pessoal, mas se fazer atravessadas para ser atravessada pela infância, pela infância do mundo, pela infância das crianças, fazendo-me sair dos limites, para diluir em composição com esse mundo infantil a nós apresentado. Dessa maneira, Rancière (2009, p. 15) pondera

> uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição de partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha.

Um comum partilhado não para acatá-la ou aceitá-la, mas para fazer ressoar, indagar, fazer pensar, engendrar e provocar o pensamento. Uma conversa quando acontece tem essa potência de, como diz Ferraço e Alves (2018, p. 58), “colocar sob suspeita nossos clichês-opiniões-verdades, empurrando-nos, para os limites de nossas crenças-valores”, nos forçando a pensar. Trata-se então da ideia de modos de fazer pesquisa em movimento, em devir, que abre a possibilidade de novas vivências, novas experiências, novas disposições não consensuais, sempre parciais e totalmente provisórias e lampejosas.

Assim, a conversa como uma das maneiras de fazer pesquisa não foge e não se opõe ao rigor da pesquisa científica, mas se compõe junto com ela, possibilitando que a própria pesquisa seja espaço de travessias, de atravessamentos, de perguntas que não se calam com respostas previamente esperadas, mas que usinam a energia, transformando em potência aquilo que se faz represado pelos paradigmas, pelos experimentos, pelos métodos, pelas análises.

Outras inquietações nos atravessavam: em uma pesquisa em que propomos uma conversa com professoras e acadêmicos como disparar conversas em que um comum seja partilhado? O que as pesquisas com crianças e imagens, podem nos ajudar a pensar a pesquisa com professoras e acadêmicos (as)? E se pedirmos às professoras e aos acadêmicos que tragam imagens que possam disparar uma conversa sobre educação na infância?

Em nossas pesquisas, já mencionadas nesse trabalho, as imagens pro-

duzidas pelas crianças têm se apresentado como abertura e deslocamento de outros tempos e espaços. Ao assistirmos, aos olharmos as imagens produzidas pelas crianças, estas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre produzem a sensação de 'já acabou?' Sempre ficamos esperando mais. As imagens começam e terminam fazendo-nos lembrar de Benjamin quando diz "a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido" (Benjamin, 1994, p. 224), ou dizendo de outra forma as imagens acontecem, nos acontecem e nos passam.

Os cortes não propositais, mas acidentais, casuais, produto de olhares rápidos, sem técnicas, cheio de perguntas, ecos e sons, nos deixam a leve sensação de abertura, é como se ao começar a história e como se ao vermos os filmes/imagens ficássemos esperando saber 'o que vem depois', a infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como este tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera.

E as imagens produzidas por professoras e acadêmicos que conversas podem disparar, provocar? Segundo Benjamin (1994, p. 94 e 95), "[...] a fotografia revela nesse material os aspectos fisionômicos, mundos de imagens habitando as coisas mais minúsculas suficientemente ocultas e significativas [...]."

Acreditando que as imagens podem provocar discussões de questões ainda não pensadas, foi proposto às professoras e aos acadêmicos que levassem imagens produzidas por eles no contexto da educação infantil, com a intenção de que elas pudessem disparar conversas em torno de suas vivências e experiências nesse espaço. De acordo com Benjamin (1994, p. 94), "a natureza que fala a câmera não é a mesma que fala a o olhar; é outra, especificamente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre o inconscientemente". Ou seja, trazer as imagens para a conversa movimenta a experiência de se pensar o ainda não pensado, o ainda não dito, o ainda não vivido.

A intenção não foi falar da imagem, interpretar a imagem, ou mesmo descrever em que situação foi capturada. Mas uma conversa com professoras, acadêmicos e imagens, no qual pudéssemos pensar com elas. Pensar com as imagens, pensar além delas com olhar atento, em deslocamento, em outras travessias. Olhá-las, pensar com as imagens não é criar um campo onde estão ali para analisá-las, interpretá-las, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso. Pensar com e para além delas é entrar e demorar, se perder na profundidade ou como diz Larrosa, (2010, p.

142) “[...] é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado a proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido a proximidade do que fica por perguntar.” É nos desprendermos de nós mesmos, numa atenção estendida quase até o “limite que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos” (LARROSA, 2010, p. 48).

Uma pesquisa em que professoras, acadêmicos (as), imagens e conversas se movimentam em fluxos contínuos com falares, gestos, silêncios, risos, olhares desprovidos, desnudado das representações e interpretações, desobrigadas de regras específicas, da hierarquização, que não procuram verdades e certezas, mas encontra potências do pensamento na infância, afirmando então outros modos de vida.

Epílogo

Essa opção “metodológica” se apresentou enquanto potência, na pesquisa com professoras, pois abriu espaço para aproximações, cumplicidade, afinidades, enfim, intimidade. A conversa provocou essa relação com as professoras e com os estagiários seguindo uma trilha rizomática. Este estar junto, inerente à etimologia da palavra conversar, possibilitou conhecer diferentes maneiras de fazeres, de pensar a educação infantil, e entender que as reflexões a partir das experiências partilhadas durante esses momentos podem delinear caminhos de uma educação de qualidade, que respeita o *espaço tempo* da criança, potencializando os meios e as ações dos que estão envolvidos na educação da infância.

Além disso, a conversa possibilitou conhecer o modo de trabalho do outro, o modo de pensar a educação infantil, e entender que as reflexões a partir das experiências partilhadas durante as conversas pode delinear caminhos de uma educação de qualidade, que respeita o *espaço tempo* da criança, que potencializa os meios e as ações dos que estão envolvidos em sala de aula, nos possibilitando estabelecer alguns caminhos que emergiram dos olhares dos professores de criança e de suas narrativas: educação infantil é o lugar de experimentação e sensações e percepções de quem é professor de criança. Indicando também que ouvir as professoras da infância, suas queixas, seus anseios, seus olhares, abre caminhos para uma temática bastante cara nos dias de hoje: a importância de ouvir, observar e dialogar com o universo da infância para compormos uma formação da escuta, uma pedagogia da escuta.

A conversa como uma opção estética, ética e política acontece no ver, no olhar, no ouvir, no estarmos atentos aquilo que muitas vezes nos passa despercebido, nos escapa aos olhos e aos ouvidos. Que possamos ver aquilo que não está diante dos olhos, que possamos ouvir o que não foi dito. Problema-

tizar o próprio ato de fazer pesquisa nos permite pensar outras maneiras, inventar outros conceitos, outros mundos que possibilitem o exercício de outros pensamentos, um exercício diário da escuta do outro (das crianças, das professoras, de acadêmicos (as), de tantos outros), para assim pensarmos outras maneiras de se fazer educação na universidade e nas instituições de educação para crianças pequenas, para os jovens e mesmo os adultos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2005.

BACHELARD, Gaston. **Bachelard: Os pensadores**. Seleção de texto de José Américo Motta Pessanha. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo e ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não?. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2018.

GALLO, Sílvio. **Infância e Poder**: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Devir-criança da filosofia – Infância da Educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan - abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LEITE, César Donizetti Pereira**. Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizetti Pereira. **O que pode a imagem? Novas temporalidades e o devir criança na educação infantil**. Projeto de Pesquisa. UNESP: Rio Claro, 2015.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Imagens como epígrafe: Imagens lúdicas de experiência infantil. **RevistAleph**. Dossiê Temático, ano XI. n. 22. 2014.

MASSCHELEIN, Jan. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.

RANCIÈRE. Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo,

SP: Editora 34, 2009.

ROTONDO, Margareth. **Das coisas encaixotadas ao sentido das ideias: o lugar do professor de matemática e sua prática de ensino.** (Dissertação de Mestrado em Educação). CES, Juiz de Fora, 2006.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

OS JOGOS COMO PEDAGOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DA INFÂNCIA: QUANDO COMPETIR E COOPERAR LEVAM EM CONTA O OUTRO

Pâmela Vicentini Faeti
Universidade Federal de Rondônia - UNIR, *Campus* de Rolim de Moura, Rondônia – Departamento em Educação – DEPED
pamelafaeti@unir.br

Resumo

Autores como Huizinga (2010) e Caillois (1990), Piaget (1975, 1994), Brougère (2005), Chateau (1987), dentre outros, destacam a relação entre o jogar e o desenvolvimento dos sujeitos e das culturas. Partindo desses estudos, este estudo teve como foco refletir sobre as possibilidades de outras aprendizagens, a partir dos modos como crianças jogam. Compreendendo esse processo de experiência com o jogar de crianças como enfrentamento à lógica impositiva adulta (SANTOMÉ, 2005), nos questionamos: de que modo as crianças nos inspiram a lidar com o outro em situações de jogos? Tivemos como objetivo geral, refletir sobre os modos como as crianças de comunidades ribeirinhas significam a si e ao outro ao jogarem. Como objetivos específicos, discutimos a relação entre jogos e aprendizagens, refletimos sobre jogos e sua relação com a produção de sentidos e culturas e analisamos as falas de crianças jogando sobre os modos como significavam a si e ao outro nessas atividades. A produção das informações analisadas se deu em comunidades ribeirinhas, na região sul do estado do Amazonas, às margens do Rio Madeira, na região de Humaitá/AM, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. Foram obtidas por meio de observações de crianças entre 9 e 12 anos de ambos os sexos, brincando livremente, bem como de entrevistas individuais ou em pequenos grupos aleatoriamente organizados nas ruas. Para registro das entrevistas utilizamos diário de campo e filmagens. Como resultados argumentamos que entre as atitudes que pareceram mais frequentes entre as crianças, foi a percepção do outro como um "indivíduo igual a si" com as mesmas possibilidades para pensar e jogar em conjunto. Para que as equipes conseguissem alcançar seus objetivos foi necessário que se organizassem, planejassem e executassem as estratégias propostas por todos. As condutas dos jogadores sugeriram que cada um dos participantes das duas equipes podia contar com o outro para pensar em conjunto as estratégias e aplicá-las, às vezes, com poucas palavras trocadas entre si. As crianças ao jogarem também se comunicavam com seus corpos sem a necessidade do uso da palavra. Os dados sugeriam que o ato de jogar não se baseava em uma relação de opressão entre "superiores" e "infe-

riores". Concluímos esta pesquisa afirmando que o jogo, mesmo com características competitivas é capaz de revelar atitudes de cooperação entre crianças, isso significa uma relação em que o outro é tido como referência, sinalizando possibilidades de ressignificação das relações com o jogar que primam a limitar a representação do outro como adversário.

Palavras-chave: Educação. Jogo. Crianças. Aprendizagem.

Introdução[5]

Discutir as imbricações entre o jogar e o brincar na infância e as dimensões pedagógicas contidas nessas atividades é um dos desafios para quem se lança a refletir sobre intervenções pedagógicas para o trabalho com as infâncias e a formação de professores, pois brincar e jogar são atividades infantis despretensiosas que ao serem compreendidos enquanto conceitos e ações, apresentam características que as especificam.

Dantas (2008, p. 111) argumenta que o ato de brincar é anterior ao de jogar. Para a autora, o jogo se situa entre as atividades sociais que possuem regras, enquanto o brincar se constitui de "forma mais livre e individual, [e] [...] designa as formas mais primitivas de exercício funcional". A autora menciona que embora mantenham suas especificidades, as brincadeiras e os jogos são ações indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e inserção social e cultural da criança, pois é na relação estabelecida durante estas atividades que a criança encontra espaços de interação com a realidade que a circunda.

Santos (2005), fundamentando-se em Bichara (1994), Conti e Sperb (2001), e Kishimoto (1997), destaca que é por intermédio da brincadeira que a criança se apropria dos elementos imersos em sua realidade e ao se expressar pelo brincar recria situações vivenciadas em seu cotidiano. Isso oportuniza à criança criar novas possibilidades de pensar e agir, adquirindo para seu repertório de experiências elementos que contribuirão para sua formação física, cognitiva, afetiva e moral. Ainda nessa perspectiva, Seixas (2007, p. 12) assinala que ao nascer a criança carrega uma gama de comportamentos que lhe permite a sobrevivência e lhe garante a interação e a formação de vínculos sociais. A brincadeira surge como um instrumento que para além do desenvolvimento cognitivo propicia aos indivíduos a percepção do mundo no qual está imerso e os põe em contato com esse mundo por meio das relações estabelecidas, entre estas e as regras.

Piaget (1994), ao descrever o desenvolvimento infantil a partir do brincar,

[5]Este trabalho se constitui como um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar" defendida em 2013 no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, orientada pela profª Drª Geiva Carolina Calsa e vinculada ao Grupo de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura GEPAC/UEM/CNPQ.

classifica essas atividades em três tipos básicos: 1) jogos de exercícios 2) jogos simbólicos e 3) jogos de regras. Para o epistemólogo, a troca de experiências sociais que ocorre no brincar propicia à criança o desenvolvimento de noções lógicas, do pensamento, da linguagem, da motricidade, das noções de espaço e tempo, entre outras aprendizagens.

Partindo da compreensão de que os jogos, especificamente os jogos de regras, se constituem em instrumentos de aprendizagens para as relações coletivas; compreendendo esse processo de experiência com o jogo praticado por crianças também como enfrentamento à lógica impositiva adulta, nos perguntamos: de que modo crianças em situações de jogos lidam com o outro?

Como objetivo geral nos propomos a refletir sobre os modos como as crianças pertencentes a comunidades ribeirinhas significam a si e ao outro em situações de disputa em jogos. Como objetivos específicos: refletir sobre a relação entre os jogos e aprendizagens no desenvolvimento infantil; Discutir sobre jogos e sua relação com a produção de sentidos sobre competir e cooperar e analisar como crianças em situações de jogos representam a si e ao outro nessas atividades.

A produção das informações analisadas se deu em comunidades ribeirinhas, na região sul do estado do Amazonas, às margens do Rio Madeira[6], na região de Humaitá/AM, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. Foram obtidas por meio de observações de crianças entre 9 e 12 anos de ambos os sexos, brincando livremente, bem como de entrevistas individuais ou em pequenos grupos aleatoriamente organizados nas ruas. Para registro das entrevistas utilizamos diário de campo e filmagens.

Como modo de organização do texto na primeira etapa discutiremos como a cooperação se manifesta nos jogos de regras e sua relação com a competição. Feito isso, passamos a apresentação do percurso metodológico empreendido para a construção da coleta e análise das informações produzidas a partir da observação das crianças em situações de jogos competitivos. Seguimos com a apresentação das análises e considerações finais.

Competição e cooperação em jogo: aproximações entre as ações de crianças e o desenvolvimento da moralidade

Cooperação e competição[7] são expressões utilizadas nas relações cotidianas, principalmente quando nos referimos ao jogo. Compreendidos como opostos, a cooperação é tida como superação da competitividade; um antído-

[6]Os dados fazem parte do acervo de dados do da pesquisadora FAETI (2010) disponíveis para a análise dos componentes do grupo.

[7]A relação aqui estabelecida entre cooperação e competição no senso comum foi discutida pela pesquisadora em sua pesquisa de mestrado, FAETI (2013). Neste texto discorreremos mais profundamente sobre a forma como compreendemos essas competências e como elas se desenvolvem na interação entre os sujeitos.

to para vencer as más inclinações do jogador competitivo. De forma oposta, a competição é vista como ruim, muitas vezes compreendida como ação que precisa ser combatida. O sujeito competitivo deve ser anulado para que todos possam vencer ou, em outro caso, se descarta a vitória de um indivíduo para que todos se sintam vencedores, na medida em que cooperam.

Refletindo sobre as relações estabelecidas em jogo, e nos modos como as crianças se apropriam desses espaços, optamos por desenvolver um estudo mais aprofundado acerca desses temas, com o intuito de verificarmos como as relações em jogo se processam entre as crianças. Pressupondo que jogar é uma atividade coletiva e regulamentada socialmente e, paralelamente, produto de uma construção individual: como aprendemos a jogar (indivíduo)? Como o jogo se torna uma atividade coletiva? Como as crianças brincam nesses espaços? Quais significados constroem sobre si e o outro nessas atividades?

A fim de compreendermos mais a conexão entre o jogar e os conceitos de cooperação e competição, nos voltamos ao estudo da teoria piagetiana e os modos como Piaget (1975, 1994) compreende o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos e, seu desenvolvimento para a convivência com as regras e com o outro. Para o autor, no desenvolvimento da criança, os jogos se manifestam em três estádios respectivamente: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras (PIAGET, 1975).

Assim, a primeira estrutura de jogo – jogo de exercício – caracteriza-se pela necessidade da criança em testar e exercitar o repertório de aprendizagens motoras construídas nos primeiros meses de vida. Nesse sentido, os jogos de exercícios se destacam pela repetição de gestos, movimentos, sons, executados pelo prazer em exercitá-los, sem a preocupação de aprendizagem ou adaptação. A criança no jogo de exercício explora novos caminhos e possibilidades de ação. “Há o que poderíamos chamar uma espécie de “ritualização” dos esquemas, os quais, ao saírem se seu contexto adaptativo, [...] são imitados ou “jogados” plasticamente” (PIAGET, 1975, p.123).

É pelo exercício constante do repertório de ações disponíveis à criança e a aplicação desses saberes a novas situações os responsáveis pelo prolongamento dos esquemas de assimilação, possibilitando novas formas de interação da criança com os objetos. A coordenação dos esquemas de assimilação e o exercício de aplicação dessas ações a outras situações, bem como o sentimento de prazer que essas evocações promovem é que parecem “caracterizar o início da ficção” (PIAGET, 1975, p. 124). Nesse movimento ocorre uma ampliação da capacidade cognitiva da criança que se manifesta em uma nova estrutura do jogo, marcada pela capacidade de simbolização, denominado jogo simbólico.

O jogo simbólico se caracteriza pelo exercício da capacidade de imagina-

ção, decorrente da representação e da assimilação deformante. A brincadeira nessa fase se manifesta pela presença do faz-de-conta. Assim, ao assumir diversos papéis, a criança cria personagens para si, representando-os na brincadeira, em um movimento de prazer e exercício simbólico dos conteúdos presentes em seu convívio social e cultural. No jogo simbólico, é importante destacar que a criança passa de imitadora a protagonista de suas experiências no brincar. "[O] símbolo lúdico desliga-se do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos, graças a um progresso decisivo no sentido da representação" (PIAGET, 1975, p.125 -126).

Nesse momento de seu desenvolvimento, a criança brinca predominantemente sozinha, ainda que em companhia de outras pessoas. A necessidade do outro, ou seja, de jogar com o outro, marca a entrada no período denominado por Piaget (1975; 1994) como jogo de regras e é nessa condição, que segundo o autor, a criança se volta à cooperação, ou seja, passa a levar em conta o ponto de vista e as ações do outro como referência para a construção de suas estratégias e acordos sobre as regras e condutas nos jogos coletivos.

Para Piaget (1975), os jogos de regras são combinações sensório-motoras e intelectuais, que marcam o desenvolvimento da criança, o contato com as regras e o grupo. Não excluem as aquisições conquistadas das outras estruturas de jogo, mas apresentam um aspecto peculiar; seu caráter coletivo. Por isso, essa forma de jogar é regulamentada por um código de regras construído e transmitido ao longo das gerações, ou acordado momentaneamente por seus participantes. Ainda para o autor, é nesse período que ocorre o interesse da criança por regras, como dinâmica das relações sociais ou interindividuais. "Mas, além da regularidade, há na regra uma ideia de obrigação que supõe, pelo menos, dois indivíduos" (PIAGET, 1975, p.183). Podemos afirmar que é pela observância e cumprimento das regras que a criança aos poucos se insere no mundo social, que por sua vez passa a exigir-lhe novas formas de interação em direção ao respeito pelo outro, pois a regra é sempre vivida em coletividade.

Nesse sentido, a regra é compreendida como uma construção social que regula as ações humanas. Supõe regularidade, consenso e generalização. Perpetua-se e se transforma pelas necessidades de cada época, de acordo com os interesses dos diferentes grupos. Assim, uma regra para ser aplicada precisa ser subordinada ao âmbito coletivo pela necessidade de regulação e controle de si e do outro. Mas, como a criança internaliza as regras? Como aprende a regular a si mesma? Como passa a construir regras em cooperação?

Para Piaget (1994, p. 23), "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". Para descrever a aquisição e a prática das regras

do jogo (PIAGET, 1994, p. 50) organiza em quatro etapas, sendo: 1) Simples práticas regulares individuais; 2) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3) Cooperação; 4) Interesse pela regra em si mesma. Desse modo, a primeira etapa se caracteriza pela ação motora e individual, quando a criança estabelece "esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas" (PIAGET, 1994, p. 33). Esses comportamentos são correspondentes aos jogos de exercícios, descritos anteriormente, e que manifestam a necessidade da criança em exercitar suas funções motoras, assimilando movimentos ao seu repertório.

A segunda etapa, se inicia com as regras recebidas do exterior por influência de seus cuidadores e se caracteriza pela imitação. A criança não consegue se dissociar de modelos (crianças mais velhas ou adultos) e tende a fundir-se a ele, manifestando sua moralidade a partir de condutas egocêntricas. Nos jogos, a criança joga sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros. Se estiver em grupo, sua preocupação não está em vencer o outro, nem se dirige em codificar e uniformizar as regras; todos ganham ao mesmo tempo, ou seja, jogam para si.

Para Piaget (1994, p.33), "[...] as crianças desse [estádio] mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras." Desse modo, a criança vence o jogo, pautada em seus próprios parâmetros, pois segundo o autor, não há necessidade interna de uniformizar as regras. Assim, vencer significa a conquista segundo seu próprio ponto de vista. Em um mesmo jogo há tantos vencedores, quanto o número de jogadores. "O menino joga para si. Seu interesse não consiste absolutamente, [...], em concorrer com os companheiros e submeter-se a regras comuns para ver quem será o vencedor. Seus objetivos são outros" (PIAGET, 1994, p. 43). O caráter social do jogo para a criança nesta etapa manifesta-se em sua busca interna por imitar o modelo, o mais velho: "[o] verdadeiro *socius* do jogador desse estádio não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar, e que reúne o conjunto de exemplos recebidos até esse dia" (PIAGET, 1994, p. 43).

Já a terceira etapa do desenvolvimento moral, denominada cooperação, para Piaget (1994) surge da necessidade interna dos sujeitos de controle mútuo e uniformização das regras. Dá-se o início de um movimento de legitimação das regras pelo grupo e acompanhando este movimento, surge o desejo da criança por vencer os outros jogadores. Ao respeitar as regras, incluindo aí os objetivos do jogo, a criança passa a ter dois movimentos paralelos: cumprir as regras o melhor possível; e, nesse percurso, atingir seu melhor, o objetivo do jogo, o que significa vencê-lo, se for o mais hábil.

Desse modo, as relações interpessoais estabelecidas entre os participantes do jogo, como decorrência do respeito às regras, ou o respeito ao outro, é necessariamente acompanhado da busca pela vitória. Junto à observância das regras comuns, as crianças passam a almejar a vitória, ou seja, competir. Ousamos afirmar que a vivência das regras é um dos principais motores que impulsionam a criança a construir-se como ser social e que para isso depende de parâmetros, limites e ao mesmo tempo do outro para vivê-los. Assim, deixa de olhar somente para si – egocentrismo intelectual e moral – e busca, na regulação exercida pelo contato com o outro, os limites e as possibilidades de suas ações no jogo ou fora dele.

Nesse processo, cada um dos sujeitos precisa levar em conta o seu pensamento e o pensamento do outro para poder organizar novas ideias para o jogo ou novos argumentos para convencer seus colegas de seu ponto de vista. Para Piaget (1994) chegar à etapa da cooperação mútua exige do sujeito dar-se conta da existência das regras em seu caráter histórico e social. Ou seja, as crianças passam a compreender que as regras são elaboradas e modificadas pelas pessoas, incluindo elas mesmas e, de outro lado, que as regras, embora pareçam naturais e, às vezes eternas, são ao contrário, provisórias e modificáveis. As atitudes práticas e refletidas das crianças nesta etapa evidenciam o salto qualitativo quanto à construção de sua consciência na elaboração e respeito às regras. Se anteriormente a veracidade desses acordos dependia dos mais velhos, com a consciência da regra, a cooperação e a autonomia tornam-se a referência das relações entre os jogadores.

Tais relações expressam condutas democráticas baseadas na reciprocidade da qual deriva a igualdade entre os sujeitos durante o jogo. “Ora, os fatos parecem nos autorizar a concluir da maneira mais decisiva: é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 64). É interessante notar que para que as relações permaneçam baseadas em reciprocidade e intercâmbio entre pontos de vista é preciso que sejam criadas e mantidas condições de igualdade entre os sujeitos. Isso para que sejam minimizadas “as desigualdades devidas à sorte, às diferenças muito grandes entre os indivíduos em matéria de habilidade ou de força física etc.” (PIAGET, 1994, p. 66). Além disso, “desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (PIAGET, 1994, p. 67).

Assim, ao integrar-se com o jogo e demais jogadores, a criança entra em contato com elementos de sua cultura, internalizando e produzindo em si formas de ser, agir e pensar. Ao tomarmos consciência dos aspectos envolvidos no jogar, encontramos também em nossa sociedade a possibilidade de

construção de relações que se fundamentam na necessidade de cooperação e competição compreendida como ação na qual os sujeitos exigem o melhor de si, mesmo quando o jogo pressupõe a vitória de um de seus jogadores, ou equipe. Isso implica em uma construção consciente que se orienta na relação estabelecida entre os jogadores e que, portanto, pode ser construída: ensinada e aprendida nas relações entre os sujeitos, incluindo as instituições sociais e culturais.

Competir e cooperar, assim como os sentidos e significados atribuídos a essas ações são conteúdos que podem ser desenvolvidos e apreendidos pelo jogo. Se pensarmos na organização atual de nossa sociedade capitalista que parece desenvolver-se por uma cultura narcisista e consumista é possível encontrar "fissuras" ou possibilidades que nos permitem pensar em relações democráticas. Assim, o jogo de regras competitivo pode contribuir para a formação de sujeitos que apontem para novas possibilidades de ser e agir, por exemplo, pela cooperação. Argumentamos que é possível encontrar essas "fissuras" no modelo econômico, político e social que podem sinalizar a construção de outras formas de se relacionar, marcadas entre outras características pela cooperação, aspecto indispensável para a construção de relações solidárias e democráticas[8].

Do ponto de vista do desenvolvimento da cultura, esse modo de compreender as relações intersubjetivas no jogo é compartilhado por outros autores, como Huizinga (2010), Caillois (1990). Para os autores, assim como para Piaget (1975, 1994) as relações estabelecidas entre os sujeitos em jogos se constituem em mola propulsora para o desenvolvimento das culturas. É nesse sentido que a análise sobre o jogar de crianças pode se constituir em importante elemento para repensarmos os modos lidamos com as potencialidades pedagógicas dos jogos, no que concerne à desnaturalização das regras impostas ao jogar e aos sentidos que essas atividades podem assumir em nossa cultura. Além disso, os jogos praticados por crianças podem propor-nos outras pedagogias, para refletirmos sobre os conteúdos intersubjetivos produzidos pelas crianças ao experimentarem-se em jogo.

A fim de dialogarmos sobre essas proposições, acerca das potencialidades dos jogos de regras praticados por crianças para refletirmos sobre competição e cooperação, organizamos essa pesquisa conforme a descrição a seguir.

[8] A construção de relações democráticas em Piaget (1994) está ligada à formação para a autonomia intelectual e moral e ocorre pela ação da cooperação, em que as crianças aprendem pelas interações sociais a se regular e criar normas, as quais se submetem por estarem de acordo com uma disciplina que elas mesmos escolheram como legítimas e por isso dignas de serem cumpridas. Não é uma relação de coação, de fora para dentro, mas nasce de uma relação entre iguais, que se estabelece pela consciência de que as normas selecionadas estão de acordo com os interesses dos indivíduos em cooperação ou grupo.

Metodologia da pesquisa: produzindo rastros

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. Os dados foram obtidos por meio de observações de crianças entre 9 e 12 anos de ambos os sexos, brincando livremente, bem como de entrevistas individuais ou em pequenos grupos aleatoriamente organizados nas ruas. A coleta se deu em comunidades ribeirinhas, na região sul do estado do Amazonas, às margens do Rio Madeira, localizadas 16 horas descendo o rio de barco em direção a cidade de Manicoré/AM.[9] Para a realização da pesquisa foram selecionados os dados da região de Auxiliadora do Uruapiara – região de característica rural e distante dos centros urbanos. Para a elaboração deste artigo selecionamos dois dos jogos mais citados pelas crianças entrevistadas e observadas: Pincha e Cabo de Guerra. Partimos da hipótese de que estes jogos podem manifestar as relações intersubjetivas ocorridas durante as atividades e, em decorrência disso, expressar as representações sociais de si e do outro.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas do comportamento dos indivíduos em seu ambiente natural. Para registro das entrevistas utilizaram-se diário de campo e filmagens. As pesquisadoras (autora incluída) registraram o desenvolvimento dos jogos enquanto as crianças brincavam e realizavam entrevistas, a fim de investigar as regras próprias de cada jogo. O tempo de observação e de entrevista foi definido pelo necessário para entendimento dos jogos por parte das pesquisadoras tendo em média 10 minutos. Os registros foram realizados durante o dia quando saímos pelas comunidades conhecendo as famílias e as crianças.

A observação em ambiente natural com registro cursivo, foi adotado por ser considerado o "tipo de observação que permite a descrição e compreensão do funcionamento do espaço onde os participantes se encontram, além da identificação de comportamentos que podem ser categorizados, revelando detalhes da interação pessoa-ambiente" (SANTOS, 2005, s/p). De acordo com Dessem e Murta (1997 *apud* SANTOS, 2005, s/p), a técnica de observação cursiva justifica-se por buscar a compreensão entre indivíduo e meio, o que possibilita um resultado mais realístico acerca do problema de pesquisa adotado.

Antes das observações e entrevistas registradas tomamos dois cuidados importantes no contato com as comunidades: nos "inculturar" e interagir com as pessoas antes de abordá-las como pesquisadoras e manter-nos atentas para que nossa presença não causasse nenhum desconforto às pessoas das localidades pesquisadas. Com base nos objetivos a serem cumpridos por parte de cada uma das equipes, analisamos as relações e a organização das jogadas

[9] Os dados fazem parte do acervo de dados do GEPAC/UEM/CNPQ disponíveis para a análise dos componentes do grupo.

que pudessem evidenciar como os indivíduos assumem diferentes papéis e qual a sua representação sobre si e o outro durante o jogo.

Nossas leituras: o que dizem os jogadores sobre si e o outro nos jogos de regras

O jogo Pincha organiza-se com a formação de dois times com o mesmo número de jogadores, não existindo um limite estabelecido para a quantidade de participantes. Cada equipe fica atrás das linhas dos limites do campo, com uma bolinha de borracha (tamanho médio), os jogadores, um de cada equipe alternadamente tenta acertar as tampinhas que estão empilhadas no centro do desenho. Quando um dos jogadores de uma equipe acerta as tampinhas e as desloca, saem todos correndo e se espalham pela rua para não serem "queimados" pela bolinha que estará de posse dos jogadores da equipe adversária.

O objetivo do jogo consiste em que cada equipe que espalhou as tampinhas consiga reorganizá-las dentro dos limites marcados no desenho do "campo" no chão (triângulos e o quadrado no centro), sem serem queimados pela outra equipe. Os jogadores da equipe adversária devem "queimar" os colegas antes que os adversários consigam reorganizar as tampinhas. Para atingir tal objetivo, podem se reunir e formar um círculo para definir quem fica com a bolinha escondida, por exemplo, embaixo da roupa, enquanto os colegas de equipe também simulam que estão com a bolinha.

Cada equipe pode definir ao longo do jogo quem é o jogador a ser queimado e qual a ordem, com o fim de derrotar a outra equipe (por exemplo, o jogador mais ágil da equipe adversária pode ser "queimado" primeiro). O jogo termina quando a equipe responsável por organizar as tampinhas consegue completar sua tarefa (organizar as tampinhas) ou quando a outra equipe "queima" com a bolinha todos os jogadores adversários.

Já para brincar de Cabo de Guerra são necessárias duas equipes com a mesma quantidade de integrantes e um cabo. Cada equipe fica de um lado do campo que deve estar dividido em duas partes iguais por uma linha traçada no meio. As equipes devem puxar o cabo, cada uma para o seu lado. A equipe que fizesse com que o adversário ultrapasse a linha mediadora traçada no chão seria a vencedora.

Entre as atitudes que pareceram mais frequentes por parte dos jogadores destacamos a percepção do outro como um "indivíduo igual a si" com as mesmas possibilidades para pensar e jogar em conjunto, em cooperação. Para que as equipes conseguissem alcançar seus objetivos foi necessário que se organizassem, planejassem e executassem as estratégias propostas por todos. Foi perceptível também que a proposta de organização do brincar se orientava

de forma compartilhada entre os participantes da equipe, evidenciando como as crianças se percebiam e se relacionavam umas com as outras.

Para pensar as melhores estratégias, as crianças se reuniam, discutiam e selecionavam entre as sugestões, a que melhor se encaixava nos ideais do grupo para atingir o objetivo da vitória. Sendo assim, a relação que se estabelecia no grupo parecia se caracterizar por uma forma de pensar, que implicava o outro; todos tinham o direito de falar, o que demonstrava uma relação de diálogo entre iguais.

As condutas dos jogadores sugeriram que cada um dos participantes das duas equipes podia contar com o outro para pensar em conjunto as estratégias e aplicá-las, às vezes, com poucas palavras trocadas entre si. Em alguns momentos, os membros dos grupos se comunicavam com seus corpos sem a necessidade do uso da palavra, devido ao entrosamento. A linguagem utilizada pelos brincantes era também gestual e corporal, sugerindo mais uma vez um pensar junto e na mesma direção, em cooperação.

Os dados facilitam a hipótese da existência de relações de cooperação entre as crianças, pois cada uma via no outro, no caso os membros de sua própria equipe, a possibilidade de conexão física, mental e emocional. Essa forma de relação entre as crianças dos dois grupos era necessária para jogar, pois precisavam evidenciar atitudes de antecipação em relação à maneira de pensar do adversário para descobrir quais atitudes poderiam ser tomadas pelos jogadores; havia uma comunhão em relação aos membros de sua equipe de forma com que cada jogador se tornava membro do grupo.

As ações dos sujeitos sugeriam que o ato de jogar não se baseava em uma relação de opressão entre "superiores" e "inferiores", as atitudes das crianças durante o brincar ocorriam de forma cooperativa. Nesse aspecto, a conquista da vitória por parte de uma das equipes caracterizava-se pela satisfação de jogar, enquanto o vencer não se direcionava à conquista do outro, mas ao jogar: o prazer da diversão e o respeito ao outro. Outra característica presente no jogo observado foi o sentimento de pertença constatado em algumas das falas das crianças, entre elas destacamos: *Elas têm que queimar todos os meus parceiros, aí elas ganham.* Quando utilizou a palavra parceiro, a criança pareceu revelar cumplicidade em relação à equipe à qual pertencia, além de despojamento em relação ao senso de superioridade na disputa com os colegas.

Enfatizando a hipótese de que o comportamento demonstrado por essas crianças revela a existência de relações de cooperação entre as equipes, a palavra parceiros, destacada na fala acima, expressa uma representação do outro como igual. As equipes, embora buscassem a vitória, não se sentiam desiguais ou inferiores na derrota, simplesmente recomeçavam a brincar.

Ao refletirmos sobre a importância da relação estabelecida entre as crianças como parceiras, buscamos no dicionário Houaiss (2004, p. 549) o significado da palavra. Um dos significados encontrados para "parceiro" é cúmplice. Nas diversas jogadas, os participantes das equipes demonstraram cumplicidade entre si e em relação ao grupo. Esse aspecto se revela na fala de uma criança ao ser questionada sobre a necessidade de os membros das equipes conversarem entre si para pensarem nas estratégias do jogo: *Não é obrigatório elas se reunirem, só se elas quiserem.*

Como mencionado acima, a necessidade de agrupamento para pensar e planejar as jogadas não se fazia necessária para o andamento do jogo, entretanto na organização do grupo esse tipo de atitude evidencia uma atitude entre iguais, ou seja, nas relações entre os jogadores, cada um sentia poder contar com o outro para o planejamento e execução das jogadas, o que corrobora com as discussões de Piaget (1975, 1994) quando menciona o processo de desenvolvimento moral, afetivo, social da criança cada vez mais descentrado e na perspectiva do encontro com o outro.

Considerações Finais

Concluímos esta pesquisa afirmando que o jogo competitivo é capaz de revelar atitudes de cooperação, verificadas na forma como cada um de nós vê o outro, isto é, representa o outro para si. Nos dois jogos analisados: Pincha e Cabo de Guerra, a relação entre os sujeitos nos fizeram supor que as vivências entre as crianças observadas estava se constituindo entre iguais. As crianças se representavam como iguais; diferentes em suas características, forma de pensar, mas iguais em possibilidades e oportunidades. Isso significa: nem superior nem inferior, ou seja, com as mesmas condições de jogar, ganhar ou perder o jogo.

Destacamos a importância de instrumentalizar os educadores no sentido de compreender o jogo de regras como um momento de manifestação e construção da representação dos indivíduos sobre si e o outro. Nesta perspectiva, os jogos contribuem como oportunidades para que se constituam práticas sociais que se voltem para a construção de relações mais humanas e solidárias, nas quais as relações entre os sujeitos não impliquem sentimentos de diferença como desigualdade. Segundo Freire (2007)[10], essa conversão só pode ser vivenciada a partir do momento em que cada indivíduo for capaz de compreender criticamente seu papel social e lutar contra as formas de relacionamento interpessoal não-dialógicas, desiguais.

[10] Apresentamos esse excerto de Freire (2005), pois acreditamos que o conceito de dialogicidade utilizado pelo autor se aproxima da cooperação em Piaget.

Com isso, argumentamos que o ato de jogar pode se configurar em instrumento de aprendizagem para a cooperação, mediando as relações entre os sujeitos para que estes se tornem capazes de compreender a si e o outro como seres em construção que precisam a todo instante pensar e repensar suas posições, desconstruir suas ideias e reconstruí-las, em um movimento de desequilíbrio, reequilibrações e busca por outras respostas, em interação com o outro.

Referências

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Tradução: José Garcez Palha. Lisboa (PT): Edições Cotovia, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Pioneira, 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

HUIZINGA. Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo, SP. Perspectiva, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2004. 907p.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.

MACEDO, Lino de. Os Jogos e sua importância na escola. **Cad. Pesq**., São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de. Teoria da equilibração e jogo. In: (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração:** a docência no ensino superior. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL,1975. 370 p.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo, SP: Summus, 1994.

SANTOS, Antonio Raimundo dos Santos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento.6. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006.

SANTOS, Ana Karina. **Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano.** 132f.Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2002, p. 23-38

A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇA: A CARTA INTERNACIONAL DE PESQUISA ÉTICA COM CRIANÇAS - ERIC

Noeli Valentina Weschenfelder
UNIJUÍ – noeli@unijui.edu.br
Susana Beatriz Fernandes
UNISC – sufer@terra.com.br
Viviane Ache Cancian
UFSM – vica.acancian@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta discussões sobre a questão ética na pesquisa com crianças, realizadas por pesquisadoras de três universidades da região Sul do Brasil, que fazem parte do Grupo de Pesquisa *CLIQUE*, da UFRGS. O objetivo deste estudo foi analisar e discutir o conteúdo do Compêndio denominado "Investigação Ética com Crianças", resultante de um projeto internacional, com destaque para a Carta Ética, presente no site do projeto, o http://childethics.com. Pretende-se apresentar e discutir a estrutura do compêndio, a história, as responsabilidades legais, os princípios sinalizados na seção de Filosofia, que não podem ser desconectadas das atitudes, valores, crenças e suposições sobre criança e infância, sua proteção e participação, guia de orientação. O que determina as questões éticas fundamentais que surgem na pesquisa com crianças, os desafios que são encontrados e que não possuem respostas inequívocas; as questões relevantes são feitas em todas as diferentes fases do processo de pesquisa. A "Carta Ética" é entendida como um convite permanente para compartilhar, relacionar e questionar as experiências em matéria de pesquisa e foi redigida, como todo documento, por um grupo de pesquisadores internacionais, membros de diversas organizações não governamentais, no âmbito do projeto *Ethical Research Involving Children* (ERIC), em 2013, com apoio do Centro de Investigações da UNICEF. A Carta Ética é composta por sete compromissos elaborados com a intenção de unificar as práticas de pesquisa envolvendo crianças, em torno da valorização e garantia dos seus direitos e bem-estar. Neste sentido, os sete compromissos propostos devem ser considerados independentemente, tanto do contexto de vida das crianças, como do nível de participação delas nos processos de investigação. A análise desse documento nos permite apresentá-lo como uma potente ferramenta de apoio e qualificação das reflexões sobre as questões éticas nas pesquisas com crianças, realizadas por diferentes grupos de pesquisa, em nosso país. Os sete compromissos aqui analisados podem ser assim resumidos: a ética na pesquisa com crianças é responsabilidade de todos; respeitar a dignidade das crianças é fundamental na investigação ética; a investigação com crianças deve ser justa e equitativa; a investigação ética deve

beneficiar as crianças; a participação na investigação não poderá causar danos às crianças; a investigação deve sempre obter o consentimento informado e contínuo das crianças; a investigação ética requer uma reflexão contínua. A reflexão proposta a partir do Compêndio, da *Carta Ética* e do site é também um convite para que assumamos de forma coletiva o compromisso ético nas investigações que realizamos com todas as crianças, na pluralidade de seus contextos, em consonância com a Declaração Internacional dos Direitos das Crianças. É um convite para a reflexão e criticidade dos pesquisadores, de diferentes áreas de pesquisa, de diferentes setores, desenvolvidos em diferentes contextos nacionais e internacionais, nas diferentes fases da pesquisa. Por fim, essa discussão do Compêndio, da Carta Ética, traz questões éticas e práticas da pesquisa contemporânea, um convite para a interlocução, e respeito às crianças, famílias e comunidade, e permite trazer para os grupos de pesquisa, no GRUPECI, 2018, para a área da Educação Infantil, um convite aos princípios éticos, à compreensão de que a ética é inerente a todo o processo de pesquisa, portanto, uma dimensão ineliminável na pesquisa.

Palavras-chave: Ética. Investigação com crianças. Infância.

O contexto do projeto 'eric': investigação ética com crianças

Embora problematizações relativas a metodologias e questões éticas na pesquisa com crianças estejam, em alguma medida, presentes em discussões provocadas por projetos de pesquisas envolvendo crianças - mestrados e doutorados -, desenvolvidos em universidades brasileiras, apenas recentemente estas questões estão sendo aprofundadas, tendo em vista a pouca produção acadêmica no país, principalmente no que tange à discussão de questões éticas na pesquisa com crianças. Em paralelo a isso, percebe-se que problematizações acerca dessa temática passaram a fazer parte, também, do cotidiano de nossas práticas como docentes em cursos de pós-graduação em Educação e em cursos de graduação em Pedagogia.

Importante ressaltar que estudos relativos ao desenvolvimento de pesquisas com crianças e, por consequência, sobre as questões éticas que delas decorrem, se deram ao mesmo tempo, com pequenas variações temporais, em que tomamos contato de forma mais efetiva com os estudos desenvolvidos no/pelo Novo Campo de Estudos da Criança, mais especificamente a partir da perspectiva da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança. Ou seja, foi a partir da primeira década deste século, que passa a circular entre nós, estudos e pesquisas acadêmicas que, em oposição às ideias Modernas de criança e infância, as descrevem como atores sociais, competentes e com direitos, bem como é dado à infância o status de categoria geracional permanente.

No contexto internacional, desde de 1988, o Centro de Investigação da UNICEF vem investindo em pesquisas e construindo parcerias para a implantação efetiva da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em todo o mundo. O Centro apoia e viabiliza a realização de projetos de pesquisas sobre e com crianças, desenvolvidas por uma rede internacional de instituições de pesquisa, composta por importantes universidades, e organizações sem fins lucrativos, com o objetivo de promover os direitos da criança e o seu bem-estar de forma global.

Foi a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito dessa Rede Internacional de Pesquisa, com o objetivo comum de proteger crianças e jovens, que emergiu o projeto "Investigação Ética Com Crianças" (Ethical Research Involving Children (ERIC, 2013). O compêndio que apresentamos a seguir é parte desse projeto de pesquisa, e decorre da identificação, pelos pesquisadores, da necessidade de produzir e divulgar informações e recursos que possam contribuir para a realização de pesquisas éticas e respeitosas com crianças, em seus diferentes contextos culturais e sociais.

O projeto ERIC foi motivado pelo interesse comum de pesquisadores e instituições internacionais, na produção de pesquisas, comprometidas com

> O respeito à dignidade humana das crianças, bem como os seus direitos e seu bem-estar, em todas as investigações, independentemente de seu contexto. Para ajudar a atingir este objetivo, o compêndio (ERIC) deve servir como uma ferramenta para gerar reflexão crítica, o diálogo e decisões éticas, bem como contribuir para a melhoria prática de pesquisas com crianças em diferentes campos, pontos de vista teórico-metodológicos e contextos internacionais (ERIC, 2013).

Neste sentido, o conteúdo deste compêndio (ERIC), para além de suas pretensões normativas busca promover a reflexão crítica, relativas às questões éticas, que envolvem as práticas de pesquisas com crianças, propostas e desenvolvidas por diferentes pessoas e, não apenas pesquisadores, em instituições de diferentes contextos geográficos, sociais e culturais. Busca fomentar relações pautadas pelo respeito entre todos os envolvidos, pesquisadores, crianças, famílias, comunidades, organizações de pesquisa, entre outras. Direcionando suas ações para auxiliar no planejamento e na realização de projetos de investigação ética com crianças e jovens.

O compêndio (ERIC) está estruturado em nove partes, as quais apresentamos a seguir. São elas:

1. Contexto: esta primeira parte estabelece os objetivos e explica a história e o contexto do projeto ERIC.
2. Filosofia: fornece as bases para o desenvolvimento de Compêndio (ERIC, 2013) e o site que o complementa, para além do aprofundamento nos princípios éticos que sustentam ambos.

3. Carta Ética: declaração de sete compromissos escritos por pesquisadores que se dedicam à investigação com a participação de crianças, através da qual assumem o compromisso e a responsabilidade de seguir princípios éticos em qualquer pesquisa que realizem.
4. Guia de orientação do ERIC: determina questões éticas fundamentais que surgem na pesquisa com crianças, de modo a despertar a reflexão crítica entre pesquisadores e pessoas interessadas em desenvolver pesquisas éticas com crianças
5. Apoio ao investigador: analisa alguns problemas enfrentados por pesquisadores, incluindo seu próprio bem-estar e segurança, e apresenta propostas para fornecer apoio em tais contextos como treinamentos, supervisão e mecanismos de controle ético.
6. Preliminares: uma série de perguntas que os pesquisadores devem fazer, e levar em consideração, ao planejar sua pesquisa à luz das principais considerações éticas e as dificuldades encontradas nos estudos de caso contidos no compêndio.
7. Estudos de caso: fornece exemplos de problemas ou dificuldades que podem ocorrer na pesquisa, sob o ponto de vista ético, visando ajudar os pesquisadores a observar criticamente.
8. Conclusão: resume brevemente as questões fundamentais contidas no compêndio e convida os investigadores a manterem um compromisso permanentemente com as questões, consideradas fundamentais, para o desenvolvimento de uma prática ética de pesquisa.
9. Recursos: esta é a última seção do compêndio e inclui um Glossário de termos, uma lista de referências e um resumo de outras diretrizes publicadas sobre ética (ERIC, 2013).

A partir dessa breve análise da estrutura do compêndio produzido pelo projeto ERIC (2013) é possível perceber a relevância não apenas de seus objetivos, como também de seu conteúdo, para todos que estão envolvidos com pesquisas com crianças, e que estão comprometidos, política e eticamente, com a defesa dos seus direitos das crianças.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1988, criou um Centro de Pesquisa para apoiar suas atividades em defesa de crianças em todo o mundo. O Centro tem a missão de definir a estrutura global de pesquisa e conhecimento, apoiando suas políticas e programas globais, e o objetivo é mobilizar recursos reformando políticas em favor das crianças. As opiniões presentes no documento expressam opiniões, pontos de vista e abordagens não somente da UNICEF, mas de autores, colaboradores, editores de estudos de casos e publicações que objetivavam o diálogo em torno dos direitos das crianças.

A rede mundial de instituições, uma rede internacional de pesquisa destinada à proteção das crianças, destinadas a promover os direitos da criança e melhorar o seu bem-estar em todo o mundo, cria em 2010 um novo Grupo de

Estudos Temáticos para realizar um projeto de âmbito internacional, no que diz respeito à capacitação para a pesquisa com crianças e jovens, de acordo com os princípios éticos, com um trabalho que contribuísse para a pesquisa ética e respeitosa em diferentes contextos culturais e sociais. Surgindo o projeto de "Investigação ética com crianças" (Investigação Ética Envolvendo Crianças - ERIC).

O presente compêndio é parte de um projeto de pesquisa de âmbito internacional intitulado "Pesquisa ética com crianças" (no original em inglês: Ethical Research Involving Children (ERIC). O ERIC, como ferramenta deve servir para gerar reflexão crítica da ética na pesquisa, respeito à dignidade humana das crianças, contribuir com a melhoria das pesquisas com crianças, em relação às questões teórico-metodológicas e aos diferentes contextos internacionais. Trata-se de um convite aos pesquisadores para compartilharem experiências, perguntas, preocupações, compromissos e histórias com a ética em pesquisa.

Apresenta-se aqui um compêndio que deixa explícito uma dinâmica respeitosa entre pesquisadores, crianças, famílias, comunidades, organizações e demais interessados. O conteúdo apresentado vai além da abordagem normativa, promovendo, nacionalmente e internacionalmente, um envolvimento mais crítico em relação às questões éticas e práticas da pesquisa na contemporaneidade.

Ao historicizarmos o processo, destaca-se o compartilhamento e as experiências de pesquisadores e partes interessadas envolvendo crianças de diferentes contextos e disciplinas sociais e culturais sobre questões éticas numa pesquisa internacional, em 2010, envolvendo 46 países e 257 participantes. Em Londres de 2011, uma reunião com 17 especialistas, centrada na ética no âmbito da investigação com crianças, estimularam o debate sobre os problemas, lacunas e preocupações que exige permanente atenção da comunidade científica internacional sobre a importância dos fundamentos éticos da pesquisa com crianças e jovens e com a necessidade de desenvolver um Código de Ética Internacional e um guia de Orientação ética. Ainda em dezembro de 2011 foi realizada uma consulta com a comunidade de pesquisa internacional pela internet e receberam 66 respostas indicando a disposição para continuarem participando de um diálogo.

Em 2012 um grupo consultivo de especialistas foi convocado pelo escritório da UNICEF para fornecer informações e orientações para o esboço do Código de Ética e Guia de orientação ética. Num extenso processo de consulta sinalizaram para a necessidade de um Compêndio ERIC mais amplo, acompanhado de um website. Segundo o Compêndio ERIC se transforma em um convite para compartilhar, relacionar e questionar as experiências em matéria de pesquisa.

O Projeto ERIC define criança "todo o ser humano abaixo da idade de dezoito anos, salvo se, nos termos da lei aplicável à criança, a maioridade é atingida mais cedo". O compêndio do ERIC pode oferecer o apoio mais evidente para prática de pesquisa com crianças e fornece uma base sólida a partir da qual considerar questões éticas através das faixas etárias e orientação e direção consistentes com o capacidades evolutivas da criança, no exercício pela criança de sua seus direitos. Isso enfatiza a importância de reconhecer as crianças competência, ao lado da idade, como fator determinante no exercício de direitos humanos.

A ética na pesquisa

No documento a ética refere-se a regras fundamentadas do que é bom e o que está errado, prescrevem a maneira de agir dos seres humanos no que refere-se aos direitos, obrigações, benefícios para sociedade, equidade ou a certas virtudes. E ainda, que Ética também envolve o estudo e desenvolvimento de nossos padrões através de um exame contínuo de nossas convicções e comportamentos morais.

Sendo assim, destaca as responsabilidades legais, a defesa dos direitos das crianças dentro da pesquisa e os princípios sinalizados pelo compêndio. A Pesquisa Ética Envolvendo Crianças (ERIC) assume que a ética é um conjunto prescrito de regras ou código de conduta que possa fornecer uma pesquisa boa e segura em qualquer contexto dado. No Compêndio, ERIC exige reflexão crítica; inter-sectorial, inter-sectorial e interdisciplinar diálogo; resolução de problemas específicos do contexto; e internacional colaboração, aprendizagem e engajamento. A fim de salvaguardar e promover os direitos, a dignidade e o bem-estar das crianças durante e investigação, apela aos investigadores e à comunidade de investigação ser aberto, reflexivo e colaborativo em sua tomada de decisão ética, e estar especificamente sintonizado com as dimensões relacionais de ética em pesquisa.

No documento os principais princípios éticos subjacentes ao ERIC abordagem são respeito, benefício e justiça. O respeito refere-se a dignidade, bem--estar e direitos de todas as crianças, independentemente do contexto. O ERIC reconhece que os princípios e questões éticas não podem ser desconectados das atitudes, valores, crenças e hipóteses sobre crianças e infância. Presume que os investigadores sejam informados e guiados por suas responsabilidades de respeitar os direitos, o bem-estar e dignidade humana de cada criança.

Portanto é o primeiro e mais completo instrumento internacional para reivindicar uma gama completa de direitos para as crianças e é um quadro útil e importante que se conecta e pode informar pesquisas éticas com crianças (LUNDY e MCEVOY, 2012b). Segundo o documento:

A pesquisa ética envolvendo crianças é criticamente importante em todos os contextos, tanto em culturas coletivas, em que a identidade das crianças e a voz está estreitamente ligada à família, tribo e / ou comunidade contextos e culturas individualistas em que o individualismo e independência são enfatizadas.

A pesquisa destaca o papel importante das organizações nacionais e internacionais, dos pesquisadores no desenvolvimento, e orientação ética da pesquisa envolvendo crianças, no reconhecimento do método, da importância de envolver as crianças na pesquisa, o impacto potencial que os achados das pesquisas podem ter em suas vidas, e a importância de defender os direitos das crianças a partir de diretrizes éticas internacionalmente aceitas e princípios que podem ser aplicados em vários contextos.

O compêndio destaca que a pesquisa ética e de alta qualidade requer atenção aos princípios e práticas que refletem o mais alto respeito e respeito pelas crianças em qualquer contexto de pesquisa. O documento historiciza que a pesquisa contemporânea envolvendo crianças evoluiu e entre tensões protecionistas e participativos pontos de vista e o projeto ERIC está centrado no apoio à prática de pesquisa, enquanto navega pelos desafios éticos que surgem de tais tensões.

O compêndio do ERIC é o resultado de uma extensa investigação consulta com a comunidade internacional de pesquisa e uma das principais recomendações que emergiram deste trabalho foi a necessidade para uma declaração clara dos princípios éticos acordados internacionalmente que poderia ser incorporado nas práticas cotidianas de pesquisa de governos e organizações dentro e através de contextos culturais.

Principais Princípios de Ética subjacentes ao ERIC

O projeto ERIC é apoiado por três princípios éticos fundamentais que exigem do pesquisador na pesquisa: Respeito, Beneficio e Justiça e exigem do pesquisador reflexão crítica, debate e discussão. As diretrizes éticas na pesquisa geralmente incluem estes princípios. O respeito implica valorizar as crianças e o contexto de suas vidas, e reconhecimento da sua dignidade. Com o ERIC, supõe-se que, para respeitar uma criança em pesquisa, é preciso saber: quem é a criança; em que contexto cultural eles estão vivendo; como a cultura molda suas experiências, capacidades e perspectivas.

O documento chama a atenção dos pesquisadores em relação ao reconhecimento das relações desiguais de poder entre pesquisadores e crianças, entre crianças e seus filhos comunidades e entre crianças e destaca que a pesquisa respeitosa envolve reconhecimento e uma consideração cuidadosa

da ênfase da sociedade em coletivo e direitos individuais nas negociações do processo de pesquisa.

No Compêndio o princípio da beneficência refere-se a ações que promovam o bem-estar das crianças. Tais benefícios podem levar a uma variedade de formas, desde a realização de pesquisas para que as crianças sintam que são ouvidas, e que os pesquisadores identifiquem os benefícios claros que surgem de pesquisas envolvendo crianças.

No documento o princípio da justiça é fundamental em pesquisas envolvendo crianças. Respeitoso ouvir as opiniões das crianças, de forma justa em que o conceito de justiça deve sustentar as decisões tomadas pelos pesquisadores sobre quais crianças serão incluídas e quais crianças serão excluídos da pesquisa, garantindo que a seleção seja consistente com um objetivo de pesquisa e escolha metodológica claramente declarados, e não motivado por intenção discriminatória. A justiça exige que as crianças participem na discussão pública e processos de tomada de decisão, não só como objetos e objetos de pesquisa, mas também, sempre que possível, assessores e consultores em pesquisa e as políticas que informa.

No documento a abordagem ERIC:

- Vê crianças e jovens como pessoas em seu próprio direito, dignos e capazes de reconhecimento, respeito e voz pesquisa.
- Reconhece o direito das crianças e jovens a terem que dizer e ser ouvido, conforme lhes é permitido pela UNCRC, inclusive no contexto de uma pesquisa ética bem planejada.
- Presume que o envolvimento das crianças em qualquer tipo de pesquisa, parceria com adultos cuidadosos e qualificados que precisam fornecer apoio e orientação adequados, a fim de ajudá-los formular seus pontos de vista e participar de forma segura e significativa caminho.
- Sublinha a importância da pesquisa focada na compreensão e melhoria da vida e as circunstâncias das crianças, incluindo dentro do contexto da família, escola e comunidade.
- Envolve-se criticamente com princípios éticos de respeito bem atestados,benefício e justiça em face do exposto, promovendo a importância de diálogo e uma abordagem mais reflexiva no atendimento a questões éticas complexas que podem surgir com pesquisas envolvendo crianças.

Busca-se nesse GRUPECI 2018 apresentar a carta Internacional de Pesquisa Ética com Crianças, que apresenta sete compromissos, em relação aos direitos e ao bem-estar de todas as crianças envolvidas na pesquisa. Foi escrita com e para pesquisadores e outras pessoas que se comprometam com

as crianças e com a responsabilidade de buscar pesquisa ética de qualidade independentemente do contexto.

CARTA INTERNACIONAL DE PESQUISA ÉTICA COM CRIANÇAS
Os sete comprometimentos a seguir norteiam nosso trabalho:

A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS É RESPONSABILIDADE DE TODOS

Comunidade de pesquisa, desde os que participam na execução, contratação, financiamento e revisão de pesquisas são responsáveis pela garantia de que os padrões éticos sejam alcançados em toda pesquisa com crianças, em qualquer abordagem de pesquisa, enfoque e contexto.

O RESPEITO PELA DIGNIDADE DAS CRIANÇAS É ESSENCIAL À PESQUISA ÉTICA

A pesquisa ética é conduzida com integridade e respeito pelas crianças, suas visões e culturas e requer que os pesquisadores reconheçam as capacidades das crianças para evolução e valorizem suas diversas contribuições.

A PESQUISA COM CRIANÇAS PRECISA SER JUSTA E IMPARCIAL

As crianças têm o direito à justiça. Isto requer que todas sejam tratadas com igualdade e nenhuma criança deve ser injustamente excluída e os obstáculos à participação fundada na discriminação precisam ser combatidos.

A PESQUISA ÉTICA BENEFICIA A CRIANÇA

Os pesquisadores precisam garantir que a pesquisa maximize os benefícios às crianças, individualmente e/ou no grupo. O pesquisador arca com a responsabilidade de considerar se determinada pesquisa deva ser realizada e por avaliar se a pesquisa trará benefícios às crianças.

AS CRIANÇAS NÃO PODEM SER PREJUDICADAS POR PARTICIPAREM EM PESQUISA

Os pesquisadores precisam se esforçar para evitar qualquer risco de dano e avaliar se é justificada a necessidade de envolvimento de criança individual.

NA PESQUISA SEMPRE É NECESSÁRIO O CONSENTIMENTO ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS

Sempre é preciso buscar o consentimento esclarecido, além do consentimento dos pais e quaisquer outros requisitos para a pesquisa proceder com ética. Indicações de discordância ou cancelamento sempre precisam ser respeitadas.

A PESQUISA ÉTICA REQUER CONSTANTE REFLEXÃO

Realizar pesquisa com crianças é importante. A pesquisa ética exige que os pesquisadores reflitam continuamente sobre suas práticas, muito além de quaisquer exigências formais de revisão ética. Isto requer constante atenção aos pressupostos, valores, crenças e práticas que afetem o processo de pesquisa e tenham impacto nas crianças.

Esta apresentação resumida do projeto ERIC (2013) tem por objetivo convidar pesquisadores e instituições envolvidas com pesquisas com crianças a debater e aprofundar nosso compromisso ético-político com as crianças brasileiras.

Referências

GRAHAM, A., POWELL, M., TAYLOR, N., ANDERSON, D. E FITZGERALD, R. (2013). Pesquisa ética com crianças. Florença: Centro de Pesquisa do UNICEF – Innocenti.

A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: A CONSTRUÇÃO DO DEBATE SOBRE A NECESSIDADE DE REFERÊNCIAS SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS

Fabiana Oliveira Canavieira,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, BR[11]

Olívia Coelho,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, BR

Resumo

Este trabalho visa socializar os debates e a propagação que a problemática da *ética na pesquisa com crianças pequenas* tem dentro do *CLIQUE.* Temos a predominância no grupo pelas abordagens teórico-metodológicas que privilegiam o protagonismo dos bebês e crianças pequenas nas pesquisas. Por tal razão o grupo acumula não só saberes, mas fazeres, ambos amparados no respaldo *ético* do encontro com a alteridade, mas também nos códigos éticos legais que orientam as investigações científicas da área nas Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Buscamos nesse estudo uma reflexividade crítica de pensar as nossas próprias pesquisas e produções, dedicando a elas um olhar que visa destacar nossos próprios dilemas. O estudo se fundamenta nas acepções éticas na pesquisa com crianças de: Barbosa (2014), Cruz (2016), Rosemberg (1996, 2010) e em Severino (2014). Segundo Severino (2014) a ética envolve a presença de um *eu* frente a um *outro* na vivência de situações reais. Acreditamos que essa alteridade seja o pressuposto filosófico do novo *ethos* das pesquisas na área, e demonstra os avanços da compreensão ética do Código de Ética na Pesquisa do Conselho Federal de Medicina, resolução nº. 1931 de 17/09/2009 para a nova Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Não têm sido poucos os dilemas éticos enfrentados desde a mudança do paradigma das pesquisas *sobre* crianças para as pesquisas *com* crianças. Quando se pretende ter as crianças como *sujeitos* das pesquisas, como fontes e testemunhas confiáveis na construção de conhecimentos, muitas ressalvas precisam ser feitas; não em detrimento "só" de uma ética academista, por vezes impessoal e burocrática, mas no sentindo da real valorização e respeito às crianças, para que não se tornem objetos, e sejam subjugadas pelos imperativos adultocêntricos e científicos, dada as desiguais relações de poder entre os sujeitos, seus interesses e as posições institucionais as quais ocupam. Por conta disso, nossas pesquisas são permeadas por questões, como: na utilização das imagens das crianças, o limite do que expor e por sua proteção cair nas invisibilidades; a presença da identidade ou não das crianças; a escolha e a validação das formas de expressão das narrativas infantis; o pro-

[11]CLIQUE E FAPEMA

cesso de coautoria das crianças na pesquisa, assim como a validação de seus interesses ou não de participarem das pesquisas e de permanecerem interessadas; assim como o risco da validação ou não, por elas mesmas, das informações cedidas e produzidas; a diferenciação das produções coletivas e individuais das crianças; a consideração aos adultos próximos a elas como legitimadores dessa participação; por fim, o tratamento às considerações alcançadas, tentando evitar gerar muitas expectativas em torno do "resultado" da pesquisa nas crianças e demais participantes. Esses são alguns dos dilemas que em diferentes medidas se fazem presentes em nossos trabalhos. As nossas análises apontam o paradoxo da necessidade que a postura ética seja construída pelos sujeitos no encontro da pesquisa, em que as fronteiras de pesquisador-sujeitos-autor não são nítidas, difícil definição por códigos dados *a priori*. Ao mesmo tempo em que se anseia por mais segurança, por contrato coletivo construído e estabelecido entre os pares – pesquisadores e comunidade acadêmica-, quanto a alguns protocolos mínimos, para que a cada nova pesquisa cada pesquisador/a não precise enfrentar as mesmas questões de modo individual, mas possa sustentar sua prática em discussões coletivas da área.

Palavras-chave: Ética. Pesquisa com crianças. Código de ética.

Introdução

Atualmente grupos de pesquisas especializados nos Estudos Sociais da Infância e das Crianças além do desenvolvimento de pesquisas individuais geram diferentes formas de divulgação dos conhecimentos produzidos nesse novo campo do saber, sejam em eventos acadêmicos, relatórios de pesquisa, artigos de livros e artigos de periódicos científicos. Temos visto nesses lugares, a emergência do paradigma que confere centralidade às crianças nas pesquisas dentro de um vasto campo interdisciplinar. A participação das crianças como protagonistas na produção não só de dados de pesquisas mas na coautoria, nos levam a outras formas de ler, entender e estar no mundo e em decorrência disso dos conhecimentos científicos, exigindo de nós a responsabilidade ética com a socialização dos caminhos percorridos, sejam esses tortuosos, ou não.

Este trabalho visa transparecer o percurso que o GEIN e o CLIQUE vem construindo há quase uma década, acompanhando um movimento instituinte na área das ciências humanas e sociais, sobre ética na pesquisa. Este percurso não é só interno, mas faz-se em debate com as demandas da produtividade acadêmica, ou mesmo de sua popularização. As exigências do âmbito da publicação dos trabalhos de pesquisas em formato de artigos fazem com que estas ganhem interlocutores para além dos pequenos campos temáticos especializados, requerendo que a transparência do tratamento ético metodológico seja explícita. Mas como explicitar incertezas, receios, angústias e idiossincrasias?

Para não escorregar dos lugares de compartilhamentos de saberes e fazeres éticos, de troca entre pares sobre suas experiências de pesquisa, para o lócus de um processo terapêutico coletivo, ou tão pouco assumir a presunção da construção de um manual a ser seguido para a garantia do êxito no alcance do "produto" da pesquisa. Faz-se imprescindível entender o porquê e de onde se origina toda essa discussão, que nos causa mais temores do que obstinação.

Por isso, partimos da explicitação da relevância de uma compreensão ampliada do conhecimento científico, como pré-requisito para o debate sobre ética na pesquisa, para ultrapassarmos a discussão burocrática e protocolar do academicismo pelo academicismo. Esse pré-requisito seria o entendimento das diferentes formas de apreensão e sistematização dos conhecimentos científicos, e suas relações com o contexto sócio-histórico maior. Sendo assim, o advento do discurso ético também se insere em uma lógica contextual.

Após caminharmos os primeiros trechos do nosso percurso, saindo dos primeiros passos, podemos avançar na direção das nossas especificidades – a pesquisa COM e PARA crianças. Como proceder eticamente junto aos meninos e meninas de pouca idade em contexto institucional, mediados por nossos interesses, revestidos de objetivos de pesquisa, que não são na maioria dos casos, os interesses das crianças? Para tentar desnudar esse cenário, com o comprometimento ético não só com as crianças, mas aos referenciais teórico-metodológicos, às regulações nacionais, aos protocolos institucionais e ao companheirismo profissional de professoras-pesquisadoras, viemos buscar a interlocução através deste trabalho.

Ciência e ética

Barbosa (2014) traça uma linha contextual que é desenhada a partir das discussões do uso das ciências desde o contexto bélico da Segunda Guerra Mundial, dado os usos que foram feitos delas da elaboração de armas químicas à manipulação da vida dos judeus com experimentos científicos que implicaram nas diferentes formas de atrocidades contra suas vidas. Esse itinerário vai esclarecendo a origem da influência dos parâmetros biomédicos como referencial *bioético* para a discussão sobre ética na pesquisa, e como ela penetra no campo das Ciências Humanas e Sociais até a influência dos documentos das Convenções das Nações Unidas, como a Declaração dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, na transformação da forma de conceber pesquisas, não EM seres humanos, mas COM seres humanos.

Para Bianchetti, Sun e Ferraz (2018), outros fatores econômicos internacionais também têm influenciado a produção científica e, consequentemente, a ética nela implicada.

> A economia que emerge no pós-Segunda Guerra Mundial produz historicamente demandas para a indústria, especialmente para as corporações no âmbito mundial, exigências estruturais que têm requerido uma diminuição de tempo entre produção científica e sua aplicação em serviço, produtos e processos. A ciência básica ou aplicada, voltada para o bem público tem aí uma pressão para mudança, sendo necessário um novo tipo de conhecimento que atenda tais demandas, postas não mais por parâmetros exclusivamente científicos, mas também pela financeirização da economia (BIANCHETTI; SUN; FERRAZ, 2018, p. 8).

Torna-se fundamental nessa discussão entender as disputas entre as posições que defendem um conceito único de ciência ou a defesa de modos plurais de fazer ciência, e em detrimento destas os seus usos. Na concepção da "ciência moderna ou tradicional" a ideia central é que somente o conhecimento científico fornece uma via para o acesso a resultados verídicos e que os métodos e os protocolos são a garantia do rigor. Esse paradigma, segundo Boaventura de Sousa Santos, é o dominante. É o cientificismo, o neopositivismo, a verdade está nos fatos, nas demonstrações, na reprodutibilidade, na racionalidade ocidental, universalizada.

Por outro lado, temos uma concepção ampliada de ciência, advinda de outro paradigma científico e filosófico, segundo o qual a pluralidade e a alteridade são os mais legítimos valores da verdade (SANTOS, 2000; FAVARETTO, 1995). Concebe-se que há conhecimentos de diversos tipos, o que implica diferentes métodos de produzi-los e, consequentemente, diferentes critérios de legitimação e validação de seus estatutos (HESSEN, 2003). Nessa compreensão contemporânea de ciência, é redefinido o estatuto ontológico do conhecimento, o reconhecimento do outro/sujeito e a complexidade da natureza do conhecimento (MORIN, 1980), e o reconhecimento de outros tipos de verdades científicas que se articulam com a política, a estética, o ambiente, narrativa. Se aceita as incertezas e as imperfeições da ciência (PRIGOGINE, 1996; BECK, 1992) e o papel do sujeito na produção do conhecimento (MERLEAU-PONTY, 1971; CASEY, 1997; HUSSERL, 1988) afetaram profundamente a sociedade.

A vulnerabilidade da ciência é uma realidade. A crença na sua capacidade de trazer respostas certas e inquestionáveis aos problemas da civilização já não é possível (conforme CUTTER, 2003; BECK, 1992; TOURAINE, 1994; SANTOS, 2000). A ciência pode ter respostas, mas serão parciais, incompletas, situadas, tal qual a política, a ciência está sempre sendo reelaborada em suas redes de interação.

Sendo assim, a construção de princípios éticos para a investigação científica foi uma forma para que as sociedades continuassem legitimando o conhe-

cimento científico, e as pesquisas pudessem continuar sendo realizadas, tendo o cuidado de proteger os cidadãos que fazem parte dos grupos investigados e definindo, socialmente, parâmetros para os indivíduos e as instituições de pesquisa. Afinal, toda a ação humana é social e exige ética em seus princípios e em seus procedimentos.

Assim, a ética vai se constituindo no interior do nosso grupo de pesquisa, no limiar de duas condições: a primeira, o reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana; a segunda, a presença da alteridade, tendo no encontro com o *outro* o movimento instaurador de uma ética. Segundo Severino (2014), a ética envolve, dialeticamente, a presença de um EU frente a um OUTRO, na vivência de situações reais. "Ao mesmo tempo em que ela (a ética) supõe um exercício radical da subjetividade mais íntima do próprio eu, ela supõe, com igual necessidade, a objetividade do outro que coloca em frente do eu a sua alteridade" (p. 204).

Cada pesquisador/a tem uma causa, que o mobiliza, com a qual estabelece lealdades, sua investigação se dá em detrimento desta, mas essa causa precisa ganhar legitimidade, e nesse âmbito que se dá a dimensão ética. Como diz Fonseca (2015), o *ethos* que fundamenta nossas pesquisas não é uma ação individual, nem só entre especialistas, mas a construção de um fórum de comunicação com todas as pessoas envolvidas.

Questões éticas nas pesquisas com crianças

Há uma assertiva dita por Pierre Bourdieu que de tão citada em trabalhos acadêmicos perdeu parte da força de sua reverberação, mas não deixou de ser verdadeira; ele diz: "não há nada mais universal e universalizável do que as dificuldades", e a melhor maneira de eliminá-las e acertar na pesquisa é falando sobre elas (BOURDIEU, 2009, p.18). Sendo assim, nossas dificuldades em realizar pesquisa **sobre** crianças já eram muitas, mesmo partindo de um lugar privilegiado, ou melhor, autoritário, de falar sobre o outro à distância, ainda assim, era, ou é, sobre um outro diferente de nós, com outra forma de ser e estar no mundo. Talvez, não só pela mudança de paradigma teórico da área, mas por essas dificuldades de falar sobre, que avançamos para o falar **com** as crianças, pesquisar **com** elas, vendo-as, ouvindo-as, sentindo-as, acompanhando suas andanças, interpretando suas inúmeras linguagens e percorrendo suas múltiplas narrativas.

No Brasil, as crianças são consideradas pessoas vulneráveis. Assim, todas as pesquisas com crianças precisam de aprovação prévia dos comitês de ética, encontrando problemas para serem aprovadas, pois tencionam a legislação em três aspectos: conceito de criança basicamente vulnerável, esquecendo-se das possibilidades de participação e de protagonismo dela; questão

do método etnográfico, pois se exige uma metodologia definida antes da entrada em campo; restrições à captura e à divulgação de imagens e de produtos realizados por crianças. Essas tensões precisam ser discutidas para ser construída uma ética não apenas para as pesquisas realizadas nas ou sobre as crianças, mas, principalmente, com e para as crianças, que possa proteger e afirmar as capacidades delas como sujeitos de direito.

Nossas questões são muitas, nossas incertezas também, só não são maiores do que nossas aspirações por dar visibilidade e centralidade às crianças na produção de conhecimentos que as favoreçam, que façam com que sejam entendidas e respeitadas em seus desejos e necessidades. Buscamos assim por metodologias que nos colocassem lado a lado com as crianças, não digo frente a frente, pois a *forma de se fazer presente* também traz implicações a esse fazer pesquisa com crianças.

Bem antes da discussão sobre ética na pesquisa tomar força dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais, e a partir delas, as Resoluções que a regulam, a área dos Estudos da Infância e das Crianças já dava seus primeiros passos na mudança do foco da pesquisa, primeiro a partir dos questionamentos sobre sujeito-objeto-participante. Também não é de hoje que a sociologia e a antropologia consideram as crianças como fontes e testemunhas da produção e vivência cultural em sociedade, sejam essas primitivas ou não.

Quando se pretende ter as crianças como *sujeitos* da pesquisa científica, como fonte e testemunha confiável na construção de conhecimentos, discussão acadêmica e problematização do âmbito social, muitas ressalvas precisam ser feitas; não em detrimento "só" dos protocolos éticos, impessoais e burocráticos, mas no sentido da real valorização e respeito às crianças, para que não se tornem meros objetos, e sejam subjugadas pelos imperativos adultocêntricos e científicos, dada a desigual relação de poder não só entre os sujeitos e seus interesses, mas entre as posições institucionais as quais ocupam. Rocha (2008, p. 44) diz que o pesquisador e pesquisadora devem "amenizar o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas" desiguais.

Em vista disso, levamos alguns fatores em conta, como: dada a pouca idade das crianças a expressão oral não poderá ser a única forma de expressão utilizada e considerada; as crianças são convidadas a participar, consultadas, e autorizam ou desautorizam sua participação em qualquer momento da pesquisa[12]; assim como validam ou invalidam as informações cedidas e co-

[12] Mesmo ciente e considerando o Código de Ética na Pesquisa do Conselho Federal de Medicina, resolução nº06 abril de 2016, que regulamenta sobre a obrigatoriedade do consentimento livre esclarecido da participação infantil ser dado apenas pelos pais e/ou responsáveis, acredito que um não anula o outro, apesar de haverem outros tensionamentos.

letadas; o espaço e tempo do trabalho de coleta de dado será determinado pela dinâmica do coletivo infantil e de cada criança individualmente; é necessário considerar os adultos e adultas próximos a elas dentro das instituições como legitimadores ou não dessa participação; discutir junto a elas o trabalho metodológico no sentido da divulgação de suas identidades e informações para evitar a exposição das crianças; além de evitar gerar muitas expectativas em torno do "resultado" da pesquisa.

Nas pesquisas com crianças temos tido alguns avanços no sentido de estabelecer o mapeamento de **pontos de atenção do pesquisador/a** sobre suas responsabilidades no momento em que o seu campo de pesquisa é a infância e /ou seus interlocutores são as crianças. Esses pontos de atenção não tem uma unidade nas suas respostas, elas sempre serão respostas situadas, em construção, mas conhecê-las, refletir sobre elas, compartilhar soluções contribui com o caráter de construção social da ciência e reafirma o compromisso de alertar aos pesquisadores/as.

O desafio teórico-metodológico de pesquisar com as crianças tem instigado um número cada vez maior de pesquisadores/as a se aventurarem nesse "misterioso mundo habitado pelas crianças e suas culturas de infância", buscando compreender *com elas as* suas experiências. Esse processo implica em ampliar o entendimento acerca dos seus modos de agir, comunicar, aprender e interagir umas com as outras no processo de apreensão das suas primeiras relações com o mundo.

Aproximar-se e adentrar nesse universo tem sido, sem dúvida, um grande desafio aos pesquisadores/as. "Se considerarmos nossos sujeitos de pesquisa como sem defesa, inocentes ou mesmo ignorantes, nos colocando como obviamente superiores, vamos reproduzir a violência estrutural que reforça a situação de desigualdade" (FONSECA, 2015) entre adultos e crianças". As metodologias de pesquisa qualitativas como a etnografia, pesquisa-ação, pesquisa participativa, história de vida, estudo de caso, pesquisa intervenção, a pesquisa experiência, a pesquisa narrativa têm sido aquelas mais utilizadas nas investigações com as crianças e todas elas se confrontam com a versão convencional do que é fazer ciência. Assim além de assumir o desafio compartilhado com todos os pesquisadores/as que investigam usando métodos *processuais,* temos o compromisso de indicar reflexões, sugestões, contribuições relativas a ética na pesquisa com que crianças, isto é aquelas que dizem respeito a nossa singularidade pesquisadores/as da infância:

A primeira delas é a discussão sobre a **vulnerabilidade** das crianças, como uma característica aderida à infância e fator universal das crianças. Esta é uma discussão fundamental pois é a essencialidade dessa característica que nos obriga a remeter **todos** os projetos de pesquisa que envolvem

crianças para um Comitê de Pesquisa. Em primeiro lugar a discussão conceitual da **vulnerabilidade**, que tem uma origem nas ciências sociais, nem sempre pode ser aplicada às crianças. A questão do risco, que sucede ao de vulnerabilidade, isto é a pesquisa como fator de risco, precisa ser redimensionada a partir dos objetivos da pesquisa e também das concepções de infância contemporâneas. Muitas das nossas pesquisas não têm um alto fator de risco para as crianças. Talvez nós, como pessoas envolvidas com crianças em diferentes contextos, possamos contribuir com a concepção de infância e criança produzida no interior das discussões dos estudos da infância oferecendo os limites e possibilidades da compreensão de vulnerabilidade e risco em contraposição a **capacidades e potencialidades**.

Quem pode falar na pesquisa? Escrever? Desenhar? Brincar? Fotografar? Com quais elementos: brinquedos, tintas, sonoridades, tecnologias, narrativas? Qual o lugar das crianças nas pesquisas? Quais as pautas de pesquisa que as crianças têm? Qual benefício ela tem ao participar de uma pesquisa? Que voz escutamos, como a ouvimos, com que repertório de escuta? Criando espaço na pesquisa para a participação das crianças como interlocutores nas suas múltiplas linguagens e registrar essas linguagens infantis com o mesmo rigor que os depoimentos adultos. As crianças são pessoas perspicazes, como nós, e têm "saberes situados", como nós. A escrita do trabalho dialogando com as produções infantis, com seus registros para que suas linguagens tenham lugar na cultura científica. Pensar o processo de pesquisa como um percurso de **autoria** compartilhada, onde pesquisadores/as e pesquisados/as trocam, se constituem e transformam nos trajetos da pesquisa. Fazer uma pesquisa polifônica e intertextual em sua produção e divulgação, utilizando metodologias que ampliam a participação efetiva das crianças na produção e análise dos dados. O pesquisador e a pesquisadora, nesse sentido, são convidados a fazerem um importante deslocamento ao ocupar seu lugar de estrangeiros, criar estranhamento e superar seus preconceitos referentes à alteridade das crianças.

Tentando não repetir o modo colonialista de pesquisar o "estranho", vemos as crianças como parceiras de diálogo, inclusive sobre a ética da pesquisa. Os sujeitos crianças são parceiros e colaboradores num projeto que não poderá ser completamente controlado. Potencializar o encontro da nossa singularidade, pluralidade e diversidade social com a das crianças. A pesquisa como lugar de multiplicidade e polifonia, onde a densidade e a diferença dos significados são permanentemente reconstruídos.

Outra questão diz respeito a como fazer para manter a **privacidade** sem apagar as **autorias** das palavras e ações das crianças? Quais dados serão acessíveis, de quem é o direito a escolha sobre o que mostrar e o que escon-

der? O consentimento informado e o anonimato são as estratégias de proteção da privacidade das pessoas, mas serão sempre necessários na pesquisa social. Pode o relatório de investigação ser negociado sobre o que irá ou não à público? Informações podem ser geradas e não apresentadas? Quão ético é o banco de dados? Essas e outras questões não são individuais, de cada pesquisador/a, mas do coletivo da área, e por isso podem ser acordadas não só entre a pesquisador/a e as crianças, mas entre nós pesquisadores/as.

A escrita é uma construção cultural, não um informe descritivo. A escrita de um relatório é também o método. Escrever, clarificar, criar a partir da escuta ativa das crianças e seus processos. Incluir, no texto final, as palavras das crianças, suas imagens, seus desenhos, visibilizar as crianças com respeito e responsabilidade, sem higienização. Cuidar e problematizar a possibilidade de causar danos. Fazer com que as crianças, seus movimentos, suas traquinagens, estejam presentes, sem tentar fazer dela um *outro* exótico, sem raça, gênero, sem classe social, um ator social. Como fazer a **devolutiva** das pesquisas para a sociedade e também para as crianças? Quais os benefícios para as crianças do agora? Para as crianças do futuro? Qual a devolutiva? Para quem?

São muitas as perguntas que nos exigem soluções, ainda que parciais e situacionais, ao longo da pesquisa. Porém as decisões individuais ou no interior de um grupo que compartilha referenciais comuns podem não ser as melhores, ou as mais éticas. Sem dúvida precisamos realizar discussões em um espaço de confiança, de interlocução com colegas que têm posicionamentos similares, porém não iguais, com os quais é possível o confronto de ideias, e as sugestões de continuidade. O GRUPECI parece ser esse espaço privilegiado de interlocução e debate destas e de outras questões, por isso as apresentamos a esse fórum.

A ÉTICA NA PESQUISA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIÁLOGO COM O CÓDIGO DA *EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION* (EECERA)

Mônica Appezzato Pinazza[13]
Maria Carmen Silveira Barbosa[14]

Introdução

Em seus dez anos de existência, o GRUPECI contribuiu com:

- O aprofundamento conceitual do campo dos Estudos Sociais da Infância e da Pedagogia da Infância,
- o debate interdisciplinar,
- a discussão metodológica das pesquisas com crianças e
- com o questionamento sobre a possibilidade de compromisso com princípios e procedimentos éticos ao pesquisar bebês e crianças pequenas.

Temos acompanhado os esforços da Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação em debater sobre a ética na pesquisa em educação, e consideramos que seria importante não perdermos a oportunidade para demarcar a especificidade da pesquisa com crianças, como mais uma das dimensões que precisa ser pautada coletivamente dentro do campo educacional. Deste modo pesquisamos em grupos internacionais com relevante experiência em pesquisa sobre a infância e realizamos a tradução, análise e problematização do Código de Ética da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) no sentido de expandir nosso diálogo com comunidades científicas internacionais e ter uma base segura para iniciar o debate sobre o tema da existência de código de ética na pesquisa.

Acerca da elaboração do código da "European early childhood education research association" (EECERA)

Concebido em março de 2014, por um grupo de Conselheiros, o Código representa uma das mais recentes realizações da EECERA, a reunir-se a um conjunto de ações desenvolvidas por essa Associação ao longo de sua história, iniciada nos primeiros tempos da década de 1990, dentre as quais merecem destaque a Conferência Anual da EECERA e a reconhecida publicação trimestral da Associação o *European Early Childhood Education Research Journal* (EECERJ).

[13]Professora Associada (Livre-docente) da Faculdade de Educação da USP, mapin@usp.br
[14]Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, licabarbosa@ufrgs.br

Orientada pela defesa da qualidade dos programas para a primeira infância e para as famílias, a EECERA congrega representações de diferentes países dos cinco continentes, nutrindo redes de colaboração no plano das pesquisas, divulgadas em livros, na revista e no âmbito da conferência anual, que acolhe uma série de acontecimentos, com destaque aos *Special Interest Group* (SIGs), grupos de pesquisadores reunidos por temáticas de pesquisa.

O Código de Ética explicita os princípios e diretrizes defendidos pela EECERA, estabelecendo "as expectativas de conduta ética esperada dos pesquisadores da primeira infância", no sentido de apoiar os pesquisadores "em suas decisões de desenho de pesquisa, assegurando que ela "seja conduzida para salvaguardar o bem-estar de todos os envolvidos, especialmente os muito jovens e vulneráveis, e também gera os mais altos padrões de prática acadêmica e de pesquisa". O documento original do Código de ética EECERA foi escrito pelos pesquisadores Tony Bertram, Julia Formosinho, Collette Gray,Chris Pascal, Margy Whalley após a consulta de diversas fontes como: associações, revistas e comitês. O texto original em língua inglesa foi traduzido por Lívia de Araújo Donnini Rodrigues da Universidade de São Paulo, revisado por Mônica AppezzatoPinazza e Maria Carmen Silveira Barbosa, pesquisadoras brasileiras, e pelas pesquisadoras Julia Oliveira Formosinho, portuguesa, e Christine Pascal, inglesa, integrantes da equipe responsável pela elaboração do texto em língua inglesa, em sua versão 1.2, de 2015. O documento em versão para o português autorizada e apresentada pelas referidas representantes da EECERA, será foco de discussão no GRUPECI, com a possibilidade de promover uma interlocução com a comunidade científica brasileira.

A estrutura do Código de Ética da ECCERA

O Código de Ética da EECERA apresenta uma introdução sobre sua realização e os parceiros de diálogo sobre o tema. Depois define os seus princípios e os desenvolve conceitualizando os mesmos: "uma ética de respeito por:

1. a criança, a família, a comunidade e a sociedade;
2. os valores democráticos;
3. a justiça e a equidade;
4. o conhecimento em suas múltiplas perspectivas;
5. as interações íntegras, transparentes e respeitosas;
6. a qualidade e o rigor;
7. a comunidade acadêmica;
8. a contribuição social.

A segunda parte do documento é denominada de *Diretrizes para as Práticas de Pesquisa* e estas são divididas em:

Diretrizes para as Práticas de Pesquisa

1. Responsabilidade com relação aos participantes

Consentimento livre e esclarecido, anonimato e confidencialidade, participantes vistos como sujeitos de direitos e não objetos, participação não discriminatória e inclusiva (vozes das crianças e das famílias em situação de vulnerabilidade), uso de incentivo e não exploração; não malevolência, não causar nenhum dano; devolutivas a todos os participantes

2. Responsabilidades para com o processo de pesquisa

Altos padrões de integridade profissional, rigor e competência; abordagens participativas com distribuição de poder no processo de pesquisa, proteção e segurança dos dados, abertura e divulgação, dever de cuidado para com os pesquisadores, - não exploração ou assédio, devolutivas regulares e abertas à todos os participantes

3.*Responsabilidade para com os resultados da pesquisa e seu processo de disseminação*

Divulgação de financiadores e partes interessadas, confidencialidade e anonimato, direitos de propriedade intelectual, normas e padrões de relatos e publicações (clareza, público-alvo, exatidão), Finalidade e bem-estar.

Diretrizes para Publicação de Pesquisas

1 Autoria e financiadores

Ordem dos autores, crédito e não citação, posição e afiliação dos autores, Transparência, conflito de interesses, visibilidade do fomento.

2. Rigor e integridade

Honestidade, lisura, confiabilidade e validade; metodologia sólida, adequada e ética; transparência do processo e dos resultados

3. Finalidade e valor

Atualidade, relevância, pertinência e contribuição; Produção de conhecimento, originalidade, inovação e problematização: Contribuição Social

4 Más Condutas

Múltiplas submissões, Plágio e autoplágio, Falsas alegações, deturpação, fabricação, sensacionalismo, distorção; uso ilegal de pesquisa, depreciação e difamação

5 Comunicação e publicação

Clareza e acessibilidade da comunicação, responsabilidades de pesquisadores, autores, editores e pareceristas

3. Alguns questionamentos

Neste texto apontamos algumas questões que consideramos importantes serem tomadas, no sentido de aprofundarmos as ideias propostas no Código da EECERA:

3.1 Precisamos ou não de um Código de Ética autônomo/autóctone, brasileiro, ou nos orientaremos pelos códigos internacionais?

Talvez a primeira discussão seja a da necessidade, ou não, de um código brasileiro. Poderíamos pensar que a questão da tradução dos códigos internacionais seja suficiente para a sua divulgação no país, porém também é interessante considerar que as especificidades locais podem definir/sugerir outras questões que dizem respeito a sociedade brasileira e sua relação com a produção da ciência.

3.2 Um Código de Ética para a Educação Infantil ou para a Infância?

Há alguns problemas quanto essa questão, a princípio a palavra infância parece ser mais inclusiva e a educação infantil mais restrita. Porém no campo da educação grande parte das pesquisas é realizada em contexto escolar. O que ganhamos ou perdemos nessa escolha? Somos Pesquisadores da Infância? Da primeira infância, ou pesquisadores da infância de bebês, crianças pequenas e bem pequenas?

3.3 Como definiremos a denominação de nossas pesquisas?

O modo mais genérico é o de Pesquisa da Infância, mas seria suficiente? Seriam as pesquisas sobre, com, para e na Infância? Qual seria o melhor modo de definir as pesquisas realizadas com as crianças? Ao usarmos uma ou outra definição estamos realizando alguma filiação?

3.4 Onde a reflexão e as decisões éticas estão situadas?

O código se refere ao trabalho do pesquisador apenas ou a todo o mecanismo de produção da pesquisa e divulgação? Apenas na definição da pesquisa e sua apresentação ao comitê de ética? Na sua condução ou também na publicação, divulgação em livros, revistas, conferências, plataformas? Ou ainda em todo o desenho das pesquisas - desde a identificação de um problema, seu desdobramento em um problema de pesquisa, a escolha do recorte metodológico, sua implementação e posterior disseminação? Essas definições prévias não podem ser limitadoras das pesquisas? Os critérios éticos são os mesmos para todo o processo? Posso mostrar uma foto numa apresentação oral mas não publicá-la em outras plataformas pela ausência de controle?

3.5 Ética e metodologias: há metodologias mais ou menos éticas?

Podem ser definidas metodologias de pesquisas que se aproximam de um padrão ético maior? Quais seriam? Que princípios definiriam os caminhos mais éticos? Seria interessante definir e graduar compromisso éticos com valor de participação infantil, contextualização ou mesmo utilidade?

3.6 Populações Infantis

Há diferenças de postura ética quando o trabalho investigativo é realizado com populações de crianças de distintas idades, grupos sociais, etc..? Crianças 'em situação de vulnerabilidade' mais explícitas necessitam de critérios mais fortes de proteção? Ou esta seria uma atitude de preconceito ou discriminação por tratar de modo distinto as crianças?

3.7 Como balancear a proteção das crianças e seu direito a autoria e identidade?

A questão da proteção e da participação das crianças está colocada na pesquisa. Como seguir os padrões éticos sem apagar características identitárias, características pessoais, autoria das crianças, de suas produções e sem interferir na cultura escolar e na cultura das crianças?

3.8 Qual é a voz que se reconhece como verdadeira?

O que significa passar da situação de *dar a voz* para o *escutar ofertando legitimidade à palavra* das crianças? Como agir para que a palavra das crianças, seus gestos e desenhos possam ser considerados tão legítimos como de qualquer outro participante de pesquisa?

3.9 Interpretar ou compreender?

Interpretar a partir de referencial teórico definido ou conseguir fazer um certo deslocamento e interpretar realidades na perspectiva dos participantes e não de uma verdade inicial.

3.10 Quando os resultados não são os esperados...

Qual o posicionamento ético frente a uma pesquisa que revela problemas institucionais e podem gerar intervenções nas realidades ou contextos pesquisados? Qual a posição do pesquisador em situações que a ação de pesquisar visibiliza situações muito complexas, para além da ação do pesquisador? A quem recorrer?

3.11 Como nos referimos a autoria em processos de pesquisa de tese e dissertações e em artigos decorrentes?

Como na relação professor(a) orientador(a) e orientando(a), e o grupo de pesquisa podem construir relações de poder claramente definidas e com princípios mais democráticos.

3.12 Antecipar resultados ou *pigmalião*

Como os termos de Consentimento Livre e Esclarecido podem induzir respostas daqueles que os lêem? Quanto o investigador pode mostrar/esconder para não antecipar posicionamentos após o aceite e a leitura dos objetivos de pesquisa?

3.13 Quem pode financiar pesquisas?

Qual o limite de aceitação da pesquisa financiada em educação de crianças pequenas? Quem pode financiar? Que tipo de financiamento? O pesquisador pode realizar alguma contrapartida pela pesquisa para os sujeitos ou instituições?

3.14 Tempo e local para guardar dados

Qual o tempo que pesquisadores devem manter todas as cópias dos dados sejam mantidas em formato e local seguros, para que o anonimato e a confidencialidade não sejam violados. Como na realidade das instituições brasileiras isto vem sendo realizado?

3.15 Uso de Imagem

Quando são necessárias? Quando servem apenas para produzir dados, mas não necessitam aparecer em relatório? Quando são relevantes para garantir a fidedignidade da pesquisa? Quando são relevantes por mostrar os autores e contextualizar os espaços? Quando podem ser usadas na formação de professores? Todo/a pesquisador/a está apto/a capturar e têm conhecimentos científicos e técnicos tanto para produzir como para avaliar imagens?

3.16 E aquilo na pesquisa que não deu certo?

Como é possível falar, assumir e discutir "erros" éticos para colaborar com o avanço da ciência. Quais as implicações desses erros para a pesquisa e pesquisador/a?

3.17 Não divulgação de resultados

Como avaliar a ética de uma pesquisa que se utiliza de pesquisas e depois não é divulgada. Que é realizada com verbas públicas de bolsa?

Essas são algumas das problematizações levantadas ao longo da tradução do Código de ética, outras ainda são possíveis, para além dos questionamentos e críticas a um Código Internacional já pronto, é necessário que dialoguemos com o que já temos de *referenciais socialmente construídos* entre nós pesquisadoras e pesquisadores brasileiros.

Encaminhamentos

Nossa sugestão é que os diferentes grupos de pesquisa se debrucem sobre o tema, leiam, critiquem, construam novas perguntas, definam posicionamentos para que no próximo encontro, em 2020, sejamos capazes de definir qual alternativa relativa a um Código de Ética representativo de nossos anseios como pesquisadores, apontando os preceitos orientadores que julguemos legitimadores dos nossos esforços de pesquisa, tanto como pesquisadores como formadores e apoiadores de jovens pesquisadores.

Se os anos 2000 foram marcados por uma crescente produção acadêmico-científica sobre temas relacionados à infância e a educação infantil, refletindo a legitimação institucional conquistada a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, documentos que consagraram posições de diferentes setores da sociedade, em defesa da infância e das crianças da Educação Infantil - 0 a 6 anos - e que sustentaram a elaboração de outros tantos documentos oficiais com sinalizações essenciais relativas aos princípios orientadores de uma educação de qualidade.

A intensificação dos estudos e a diversificação dos focos e desenhos metodológicos que se assumem, implicando adultos, bebês e crianças, em diferentes contextos de vida, torna oportuno e, mesmo indispensável, o debate sobre ética de pesquisa e a definição dos caminhos mais adequados para os pesquisadores e a sociedade brasileira.

Referência

EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers, European Early Childhood Education Research Association (EECERA), versão revisada em 2015, por Tony BERTRAM; Julia OLIVEIRA FORMOSINHO; Collette GRAY; Christine PASCAL; Margy WHALLEY.

INSTITUIÇÃO PIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO A INFÂNCIA POBRE, ÓRFÃ E ABANDONADA EM BELÉM-PA

Maria Lucirene Sousa Callou
Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Educação,
Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, Pará, Brasil.
malu_callou19@hotmail.com

Resumo

O presente estudo insere-se no campo da História da Educação, tendo como objetivo, analisar o atendimento à infância pobre, órfã e abandonada no município de Belém, admitida em regime de internato na Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, no período de 1943 a 1975. A pesquisa é documental e a análise das fontes pauta-se na história cultural de Roger Chartier, com base nas práticas e representações constituídas nos documentos. Além de Roger Chartier, foram utilizados no referencial teórico autores da História da Infância como Alessandra Schueler, Irene Rizzini, Irma Rizzini, José Gondra e Sônia Câmara. Para discutir o campo das Instituições educativas, elencamos autores como Gatti Junior, Erving Goffman e Dermeval Saviani. As fontes documentais constituíram-se em Atas, Estatutos, Fichas de Admissão de Menores, Regimento Interno, Relatórios de Trabalho e Reportagens em Jornais. Os resultados apontam que a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, surgiu em um período em Belém no qual pobreza, doenças e o abandono, eram recorrentes no cotidiano de inúmeras crianças. Institucionalizar crianças pobres estava vinculado ao projeto de nação da modernidade que visava civilizá-las pelo trabalho e torná-las produtivas. A referida Instituição atravessa diferentes momentos em sua jornada de amparo à infância pobre. No Primeiro Momento (1943-1950), como uma associação, ofertava às crianças pobres oriundas do Bairro do Guamá, vestuário e alimentação. Em um segundo momento (1950 – 1975), desloca-se dos serviços de Caridade para tomar forma de uma instituição que em parceria com órgãos do Estado, funcionaria em Regime de Internato. O isolamento, as práticas religiosas vinculadas à propagação da fé cristã em Belém e o ensino de um ofício, transformariam crianças pobres em seres úteis e os livrariam de tornarem-se nocivos à sociedade. Instituições como Fundação Papa João XXIII, Fundação do Bem Estar do Menor, Função do Bem Estar Social do Pará e Legião Brasileira de Assistência, realizaram parceria com a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, transferindo verbas e enviando meninas para que vivessem em regime de internato e fossem amparadas e educadas. Além da assistência material e espiritual, as crianças recebiam ensino primário de 1ª a 4ª série e educação doméstica para as meni-

nas admitidas. Indubitavelmente, a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças amparou, educou e protegeu da pobreza e do abandono a Infância em Belém do Pará.

Palavras-chave*:* Infância desvalida. História da Educação. Internamento.

Introdução

Este estudo[15] tem como objetivo central analisar as práticas de assistência e educação na institucionalização da infância pobre no município de Belém, admitida em regime de internato na Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, no período de 1943 a 1975. Na região Norte as pesquisas envolvendo a História das Instituições Educativas, ganham maior visibilidade nos últimos anos, devido a Programas de Pós-Graduação em Educação que priorizam investigar estes objetos de estudo.

Nesta perspectiva, o referido trabalho possui um objeto de estudo inédito e certamente contribuirá significativamente na construção da História das Instituições Educativas na Amazônia bem como na compreensão de sua relação com a infância desvalida na segunda metade do século XX.

Para a realização desta investigação, optamos pela pesquisa documental e utilizamos a linha de análise das fontes pautada na História Cultural de Roger Chartier, uma vez que a busca por traços do cotidiano e as experiências vivenciadas marcam a trajetória dos sujeitos por onde passam, tomadas por símbolos e ideologias que podem deixar rastros escritos no momento histórico ora vivido. As fontes documentais utilizadas constituem-se em documentos da própria instituição como Atas, Estatutos, Fichas de Admissão de Menores, Regimento Interno e Relatórios de Trabalho.

Para analisar as fontes a partir da história Cultural em Chartier, precisamos perceber que as formas simbólicas consistem em todas as categorias e todos os processos que constroem o mundo como representação, "a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 2002, p.16-17). Neste sentido, a História Cultural, para Chartier, pode ser trabalhada pelo olhar da representação e práticas.

Outra orientação importante é a construção do conceito de representação em Chartier, este entendimento nos abre a possibilidade de compreensão do

[15] Este estudo é parte de minha dissertação de Mestrado intitulada "INSTITUIÇÃO PIA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS: Assistência e Educação de Crianças Pobres, Órfãs e Abandonadas em Belém (1943-1975)", defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, sob orientação da Profa. Dra. Laura Alves.

cultural e do social da realidade pertencente ao objeto que se quer estudar. No entanto, é importante percebermos como são construídas as representações do mundo social e como relacionar os discursos por meio da representação. Neste direcionamento, Chartier aponta que

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p.17).

Ao tratar sobre a constituição das Práticas, Chartier orienta a importância de se entender a história como um estudo da maneira como ocorrem os acontecimentos, os processos com os quais se constrói o sentido de um dado momento histórico, que é plural, muitas vezes contraditório e que produz práticas discursivas de ordenamento, de afirmação ou exclusão, agente de práticas que determinam como cada grupo realiza a apropriação cultural e nos possibilita diferentes interpretações. Abaixo, temos um esquema representativo de como compreender o conceito de história cultural em Roger Chartier e tomar este conceito como base para análise de fontes.

Figura 1 - Esquema sobre o conceito de História Cultural em Roger Chartier

Fonte: Produzido pela autora

Desta forma, as representações podem mostrar as relações de poder, a organização da sociedade de determinado tempo, por meio das práticas estabelecidas. Na construção das práticas, na perspectiva analítica, devemos caracterizá-las com base nos documentos da instituição, passíveis de diversas interpretações e sentidos, revelando quais práticas são estas e como elas são apropriadas por cada grupo. Oliveira e Gatti Jr (2002) consideram que ao trabalhar com a história de uma instituição educativa, devemos explicá-la

e integrá-la a uma realidade maior, sem perder de vista sua singularidade e sua pluridimensionalidade. Neste sentido, os Documentos da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, objeto de estudo desta investigação, nos apontaram as seguintes categorias de análise: *Instituição, Infância, Assistência, Educação e Internato*.

Entre o amparo, a educação e o internamento: representações e práticas em uma instituição

Ao se propor estudar uma instituição, fazem-se necessários questionamentos como: para que foi criada? O que era ensinado? Como era o cotidiano? Quem financiava seus programas? Como era o espaço físico? Que rituais se praticava? Todos estes questionamentos são relevantes para mostrar a cultura, educação e ações voltadas para os sujeitos atendidos. É preciso entender que, no caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças, esta atendia crianças pobres e abandonadas no município de Belém no regime de internato. Neste sentido, a categoria à qual a criança atendida pertence, aponta as desigualdades presentes no universo de ser criança e do viver como criança.

Não podemos esquecer que a Instituição Pia Nossa Senhora das Graças surge sendo fruto de um contexto histórico forjado por Getúlio Vargas, político conhecido por ações voltadas à população pobre e investimento forte na assistência, regulação das subvenções transferidas as instituições que proveram o amparo, controle, saúde e educação do menor pobre, órfão, delinquente ou abandonado, sendo estes envolvidos por um grande projeto de integração nacional.

A referida instituição surgiu a partir de uma associação criada na década de 1943 pelos Missionários Capuchinhos pertencentes a Ordem dos Frades Menores de São Francisco de Assis - A Associação da Juventude Antoniana e Ilda Martins- Religiosa devota de Santo Antônio. Esta associação tinha como finalidade providenciar “as esmolas” como chamavam os frades, que consistiam em vestimentas e alimentação (geralmente sopa) doadas às crianças pobres que perambulavam pelos arredores da Igreja e oriundas do Bairro do Guamá, as obras desenvolvidas nesta Associação pelas causas de Deus e da Caridade, visavam a imortalidade da alma e do coração dos caridosos (ATA DE 29/10/1944). Sobre a origem de uma instituição, Saviani (2007) alerta que esta surge da necessidade de seu tempo e é criada para permanecer.

Em 06 de Março de 1949, Dona Ilda e a Associação perceberam que poderiam fazer mais e se aventuraram na construção da Casa da Criança Pobre em Belém do Pará. Assim, em 05/02/1950, a obra deixou de ser Associação, passando a se chamar de “Instituição Pia Nossa Senhora das Graças”. É importante ressaltar que essa mudança e acréscimo da palavra “instituição” ao nome desta casa

de amparo a criança pobre, traz consigo modificações nas formas de atendimento, bem como se transformam as parcerias para mantê-la em funcionamento.

Em 1959, Dona Ilda mudou-se para o prédio próprio da Instituição situada na Rua Francisco Caldeira Castelo Branco nº 477, em Belém do Pará, mesmo com a construção inacabada, e deu continuidade ao amparo às crianças pobres, órfãs e abandonadas em Belém. As práticas e as formas de atendimento das crianças da instituição, com o passar dos anos, foram se modificando, racionalizando-se, regidas por regulamentos, regras, normas e por meio da educação e assistência a todos que passavam por lá. Sobre a situação de menores abandonados em Belém, na reportagem representada na figura 3, apresenta-se a "turma do reco-reco" com a seguinte manchete: **4.000 menores abandonados perambulam em nossa capital.** *Média de um crime por dia praticado por crianças desamparadas — alarmante índice de debilidade mental entre a infância desvalida do Brasil — A turma do reco-reco.*

Figura 2 - 4.000 menores abandonados perambulam em nossa capital

Restabelecidos os tradicionais simbolos do Estado

Assinado decreto restaurando o uso da bandeira e das armas

81.050 QUILOS DE MANTEIGA condenados pela Saude Publica

4.000 menores abandonados perambulam em nossa capital

Média de um crime por dia praticado por crianças desamparadas — Alarmante o índice de debilidade mental entre a infancia desvalida do Brasil — A turma do "reco-reco"

Serão diplomados, hoje, os novos deputados

JUDE

REUNE-S ASSEMBL

Fonte: Jornal ***A Província do Pará***, 26/04/1947. Arquivo obras raras do Centur.

Para muitos o pensamento que vigorava nessa época, em Belém, era que o abandono seria o pontapé inicial para a delinquência. Na figura 2, crianças mal trajadas, negras, de pés no chão e o menor posicionado no meio é flagrado com um cigarro na boca. Na reportagem diz:

> FUMO O MAL COMPANHEIRO. Os menores abandonados com pouco mais de 7 anos, tem no cigarro um companheiro inseparável. [...] alguns estão acostumados a fumarem a "maconha", a erva da morte [...]. [...] tudo farão para que não falte dinheiro para sustentar o vício. São meninos que em vez de cigarro deveriam estar consumindo bon-bons. Mas como o cigarro muitas vezes já indica que o indivíduo já é homem, eles o preferem (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 26/04/1947).

Esta reportagem traz uma página inteira falando da debilidade da infância desvalida, do papel da Legião Brasileira de Assistência e do Instituto de Proteção e Assistência da Infância se referindo a ele como uma das mais belas Instituições de Belém, afirmando que lá toda criança pobre recebe gratuitamente completa assistência médica, e prossegue:

> Menores abandonados um dos capítulos mais tristes da vida em nossas cidades, cujas as ruas andam sempre cheias de crianças analfabetas e doentes, viciadas e sujas que apenas conhecem a vagabundagem e os maus hábitos. [...] Na estatística que o Serviço de Assistência ao Menor do Distrito Federal publicou em fins de 1946, o índice de debilidade mental absoluta nos menores assistidos por esta instituição acusa alarmante de 50%. [...] Dos menores recolhidos pela assistência, os alfabetizados apresentam o índice menor de debilidade mental. [...] com a ascensão do general Dutra ao poder, foi dada nova feição a LBA, ela passou a ser apenas um órgão de defesa da infância. Foram organizados novos postos de puericultura, nos colégios e orfanatos foram reservadas vagas para os menores abandonados. Subvenções foram dadas as instituições que prestam auxílio a maternidade e infância. No instituto Dom Bosco de Belém 20 meninas eram socorridas pela Legião, durante todo o ano de 1946 receberam instrução e aprenderam ofícios neste educandário. [...] (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 26/04/1947).

Assim a infância abandonada aparece em algumas páginas de jornais em Belém do Pará, como aquela que está propícia ao vício do jogo, fumo e que pode ser socorrida pelos institutos e educandários. Neste sentido, destacamos a criação das Associações e Instituições criadas no amparo à infância pobre a partir da década de 1930, como uma das estratégias de enfrentamento desse problema social. No caso da Associação da Juventude Antoniana em Belém, temos religiosos e mulheres que se engajaram em ações direcionadas à infância pobre.

Para a construção da casa da criança pobre, as antonianas (irmãs responsáveis por angariar recursos, sócios e ajudar a manter viva a obra social) e os Capuchinhos, faziam campanhas do centavo na cidade com o posicionamento de cofres em pontos estratégicos de Belém como em salões de beleza e bares, realizando ofertas de músicas pagas em alto falantes instalados no futuro terreno da instituição, quermesses e pedidos de doações para esta relevante obra social. Schueller (2009) tomando como base os estudos de Rizzini, salienta que a implantação da educação asilar e internato entre os séculos XIX e XX, foi a maneira que se encontrou para lidar com a infância desvalida, idosos, infratores, mendigos entre outros sujeitos.

A instituição teve sua construção finalizada em 1961 e a partir deste ano, passou a funcionar em regime de internato, recebendo crianças pobres, órfãs e abandonadas de ambos os sexos e de qualquer idade, sendo composta por uma Escola Primária e Doméstica e uma casa de apoio para as crianças ma-

triculadas no internato. No entanto, ainda 1961, devido ao grande número de crianças admitidas, o regulamento foi modificado, onde só seriam admitidos meninos até 10 anos de idade e meninas até 18 anos, para cursarem o ensino de 1ª a 4ª série e educação doméstica (somente para as meninas).

Goffman (2005) assinala que os internatos são instituições totais onde o sujeito vive em enclausuramento por algum período de tempo e lá pratica todas as atividades diárias como acordar, brincar, dormir, alimentar-se, estudar e trabalhar. Em 1962, há o registro da Instituição no Conselho Nacional de Serviço Social, sob o número 88.996/62, e em 1964 torna-se instituição de Utilidade Pública Municipal, reconhecida pela Câmara Municipal de Belém. Ambas as inscrições dão abertura para parceria com os órgãos e governo do estado, desde que esta se adeque às regras e normas estabelecidas.

A nomenclatura "Instituição" abriu caminhos para uma intensa parceria com governo no sentido de estender as ações referentes às políticas de atendimento às crianças pobres, órfãs e abandonadas, ocorrendo assim, a adequação do seu projeto de atendimento para manter a parceria no financiamento de suas atividades. Sua inscrição no Conselho Nacional de Serviço Social, sob o registro de nº 88.996/62 foi o primeiro passo para ter abertura legal nessa relação.

Entre essas parcerias com órgãos governamentais, as atas de reunião da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças apontam: o Serviço de Apoio ao Menor, Legião Brasileira de Assistência, Fundação do Bem Estar Social do Pará, e Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. Estes órgãos fazem parte do projeto da Política Nacional do Bem Estar do Menor, que auxilia instituições que têm como finalidade o atendimento à criança pobre.

Esses auxílios ocorrem por meio de subvenções financeiras por aluno matriculado na Instituição e parceria na admissão de crianças encaminhadas pela Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA, para estudar e viver em regime de internato. Por ser uma instituição privada, não recebia menores categorizados como delinquentes, mas somente pobres, órfãos e abandonados. O regime de internato se materializa e é representado nos documentos. Segundo Rizzini e Rizzini (2004) a lógica de internamento do menor carente na tentativa de se evitar o abandono e o crime, resultou na internação em massa de crianças pobres e desvalidas marcadas por uma trajetória carente de políticas públicas, pela pobreza e reclusão institucional.

Em novembro de 1961, após muitas crianças adoecerem e serem devolvidas ao responsável, foi decidido em reunião que a IPNSG só atenderia meninas com idade mínima de 5 anos e máxima de 21 (ATA DE 21/11/1961). Para traçarmos o perfil das famílias ou responsáveis das crianças internadas, uti-

lizamos as fichas de admissão de 1969, 80% registros destacam que a família com a qual a criança convive: possui recursos ínfimos; seus responsáveis não têm trabalho fixo; não possuem pai ou mãe, seja por abandono ou orfandade; moradia precária onde o piso é de terra batida ou de tábua; casa de madeira ou de barro; cobertura de palha; água não é encanada; casa não é própria; família numerosa; filhos de mãe solteira; e pai e/ou mãe desempregados.

Sobre a cidade de nascimento das crianças que foram admitidas como internas na Instituição, identificamos que, embora a maioria delas tenha nascido e morado em Belém, havia outras que moravam em Belém, mas nasceram em Irituia, Acará, Acre bem como crianças que nasceram e tinham sua residência em municípios como Jarilândia - Amapá, Marajó, Porto Velho, Colares, Acará, Benfica, Mosqueiro e São Domingos do Capim.

Sobre a educação das crianças temos o registro de um relatório enviado em 1966 a Legião Brasileira de Assistência-LBA, onde o presidente Afonso Freire apresenta a instituição e solicita parceria na oferta de cursos na Escola Doméstica como cursos de bonecas dorminhocas, Corte e Costura, Arte e Culinária, Tapeçaria, Pintura, Crochê, Iniciação à Lavagem de Roupas, Utilidades de Plástico, Socorro Urgente no Lar e Datilografia. Assim, as meninas ao se desligarem da Instituição, sairiam capacitadas em cursos domésticos para conseguirem trabalho.

Câmara (2013) nos alerta sobre a finalidade destas atividades escolhidas para a educação feminina, qual seja, incutir em seu público alvo a missão social da mulher associada a característica fundamentalmente doméstica, que a transforma num ser útil e produtivo quando inserida em uma instituição.

No caso da instituição Pia Nossa Senhora das Graças, a partir da gestão de Afonso Freire, amplia-se a diversificação dos cursos domésticos ofertados, inclusive até modernizando, uma vez que se solicita a implantação do curso de datilografia, dando uma nova opção de formação para as meninas. Isto posto, percebemos também uma maior articulação com o estado por meio das parcerias com LBA, Fundação do Bem Estar Social do Pará, Fundação João XXIII, Funabem e pequenos repasses e doações de governadores, deputados e primeira-dama. Sua gestão dá abertura para estas parcerias. A Instituição Pia Nossa Senhora das Graças permanece com tais práticas de assistência e Educação até o ano de 1975.

Conclusão

Não podemos esquecer que as obras sociais são a grande marca dos Frades Capuchinhos na sociedade. Com a filosofia da caridade como chave para o céu,

promoviam ações voltadas para o amparo da infância em Belém. Essa filosofia está pautada nos fundamentos cristãos que pregam a obediência a Deus e a solidariedade cristã. Associação da Juventude Antoniana tinha seus cargos ocupados somente por mulheres — as antonianas — que, movidas pela ideologia cristã e compaixão pela criança pobre, trabalhavam buscando a sensibilização dos corações por meio de reuniões, Campanhas e outras atividades, no intuito de conseguir parcerias, recursos e sócios para esta grande obra, vista como humanitária e cristã.

A Instituição Pia Nossa Senhora das Graças se consolidou enquanto espaço que acolheu e instruiu a Infância pobre paraense, órfã e abandonada em regime de internato, oferecendo educação primária e doméstica, alimentação, vestuário e ensinamentos da religião católica. Embora tenham compartilhado suas ações com as políticas de atendimento do Estado durante décadas para se manter viva, o mérito dos Idealistas da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças não pode ser retirado, uma vez que contribuiu para a educação e o amparo de centenas de crianças e famílias em Belém, tendo sido, desta forma, de grande relevância social.

Referências

CÂMARA, S. **Reinventando a Escola**: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2013.

CHARTIER, R. **História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Márcia Manuela Galhardo. Algés (PT): Difel, 2012.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I. e PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, SP: Perspectiva, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, L. H., M. M., JR. GATTI Décio. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação** - v. 1. - no. 1 - jan./dez. 2002. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/310/302>. Acesso em: 15 out. 2015.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. e RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: per-

curso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio, 2004.
SCHUELER, A. F. M. de. Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. **Revista Contemporânea de Educação da UFRJ**. 2012. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7artigo_1_internatos_asilos_e_instituicoes_alessandra_f _m_de_schueler.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.Acesso em: 15 ago. 2015.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: . NASCIMENTO, M. I. M.; W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **História das Instituições Escolares.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Fontes Documentais

Atas de 29/10/1944; 06/031949; 05/02/1950; 21/11/1961.

Jornal “A Província do Pará”, 26/04/1947.

Regulamento para 1961.02/01/1961.

Relatório de trabalho para solicitação do convênio com a L.B.A em 1966.

O INSTITUTO ORFANOLÓGICO DO OUTEIRO NA FORMAÇÃO DE MENINOS ÓRFÃOS E DESVALIDOS

Welington da Costa Pinheiro
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Faculdade de Educação Física, Belém, Pará, Brasil.
welingtoncpinheiro@hotmail.com

Resumo

O Instituto Orfanológico do Outeiro foi uma instituição educativa destinada à abrigar crianças do sexo masculino, que fossem consideradas órfãs e desvalidas, na faixa etária de cinco e doze anos. As ações dispensadas aos meninos atendidos refletem traços do atendimento, educação e cuidado com a infância pobre no início do século XX, no estado do Pará. Esta pesquisa objetiva analisar os discursos ideológicos que permearam a história do Instituto Orfanológico do Outeiro, em relação à assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos, no período de 1903 a 1913. O estudo é do tipo documental, tendo como fontes centrais de informação jornais, mensagens governamentais e documentos produzidos pela instituição. Para a análise dos documentos, utilizou-se a perspectiva analítico-discursiva bakhtiniana. Os discursos ideológicos presentes nos documentos indicam que esta instituição foi originada para ser um estabelecimento de preparação inicial de mão de obra trabalhadora, pois intencionavam incutir nos educandos valores morais, cívicos e nacionalistas, assim como normas e condutas disciplinares e higiênicas para moldar os corpos dos meninos e se constituírem em sujeitos ordeiros, fortes e saudáveis, que eram aspectos almejados nos discursos produzidos no período republicano, onde a infância pobre era considerada como a categoria social, que deveria ser investida com fins de se tornar futuros braços fortes para atender os anseios da elite e aos princípios políticos do Estado.

Palavras-chave: Assistência. Cuidado. Educação. Infância Pobre.

Introdução

O Instituto Orfanológico do Outeiro (1903 – 1913) foi uma instituição educativa destinada à abrigar crianças do sexo masculino, consistindo em uma dos primeiros e mais expoentes internatos do Pará. Este tinha como público meninos que fossem considerados órfãos e desvalidos, na faixa etária de cinco e doze anos. Investigar as ações dispensadas aos meninos atendidos neste estabelecimento permite compreender traços do atendimento, educação e cuidado com a infância pobre no início do século XX, no estado do Pará.

O estudo se insere nos campos da História das Instituições Educativas e da História da Infância. Para Werle et al (2007), estudar uma instituição e se

colocar perante indagações acerca do período de tempo abrangido no relato, buscando-se descrever e compor narrativas de seus diferentes momentos de existência. Neste artigo, delimitou-se enquanto objetivo analisar os discursos ideológicos que permearam a história do Instituto Orfanológico do Outeiro, em relação à assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos, no período de 1903 a 1913.

Em termos metodológicos, a pesquisa assume uma perspectiva histórica, sendo do tipo documental. Os documentos são concebidos como todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões, formas de atuar e viver (BRAVO, 1991). As fontes centrais de informação para a composição do corpus foram jornais, mensagens governamentais e documentos produzidos pela instituição. Para a análise dos documentos, utilizou-se a perspectiva analítico-discursiva fundamentada no pensador russo Mikhail Bakhtin.

O presente estudo estrutura-se, além da introdução e considerações finais, em dois momentos: o primeiro que aborda o Instituto Orfanológico do Outeiro, no que tange aos seus aspectos históricos de sua origem; o segundo que apresenta aspectos do projeto educacional pensado para educar meninos pobres, no que concerne ao ensino elementar e ao cuidado com a saúde dos educandos.

O Instituto Orfanológico do Outeiro: um espaço para abrigar a infância pobre

O Instituto Orfanológico do Outeiro foi uma instituição educativa que tem sua origem demarcada a partir da lei nº 850 de 5 de outubro de 1903, elaborada por Antônio Lemos, à época intendente de Belém, que autorizou a criação de um orfanato destinado a receber 100 meninos, na faixa etária de cinco a oito anos de idade, que fossem desvalidos e órfãos de pai, a fim de fornecer assistência, proteção e ensino elementar.

O instituto foi de fato fundado pelo então governador do estado do Pará, Augusto Montenegro. À Época, chegou a ser considerado, pelo governo, como um relevante serviço prestado para a Instrução Pública do Estado, feito comparado à realização de outros investimentos impulsionados por essa gestão, como a elaboração e organização geral do ensino primário paraense, a criação de grupos escolares, da escola de Pharmacia e da Faculdade de Direito, entre outros.

O governador Augusto Montenegro e o Intendente da capital paraense, Antônio Lemos, foram os grandes nomes que tiveram a missão de realizar esse empreendimento. Estes eram comumente elogiados e alvo de gratidão nos impressos oficiais do estado do Pará. Nestes, a criação do Instituto era apre-

sentada como um enorme feito destinado à infância, sendo de fundamental relevância social, com o discurso ideológico, como postula Bakhtin (1997), da caridade e proteção, pois o "Orfanológico seria o local onde os desprotegidos iriam encontrar abrigo carinhoso que não puderam receber do seio materno" (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 01.08.1906, p. 1).

O Orfanológico foi instalado no prédio de uma antiga hospedaria, figura 01, construída para receber imigrantes em Outeiro, criada em meados do século XIX, como parte do processo de colonização pelo qual passou o estado do Pará nesse período. A Ilha de Caratateua (Outeiro), que faz parte do arquipélago de Belém, situa-se a 20 km desta capital. Para além da intenção de ocupar o prédio ocioso da hospedaria de imigrantes, que estava desativada, e, assim, dar utilidade a um espaço público desocupado, tal iniciativa também se deu por Outeiro ser considerada como uma região de características climáticas e ambientais favoráveis aos preceitos higiene e salubridade (MATTOSO, 1907, p. 212).

Figura 1 - Hospedaria de imigrantes de Outeiro

Fonte: Álbum do Pará (1899)

Para funcionar enquanto internato, o espaço precisou passar por adaptações no prédio da hospedaria, dentre as quais destacam-se, como citado na mensagem governamental (PARÁ, 1904, p. 6): "[...] uma ponte de desembarque, um tanque para natação, um hangar para pequenos offícios, reparos na casa da hospedaria e na da diretoria, a construção de uma casa para a cozinha e outros". O prédio modificado pode ser observado na figura 02, evidenciando que o estabelecimento sofreu bastante modificações em relação a sua estrutura original.

Figura 2 - Fachada do prédio do Instituto Orfanológico

Fonte: Álbum do Pará (1908)

O instituto foi oficialmente inaugurado no dia 31 de julho de 1906, tendo este momento recebido ampla divulgação pela imprensa paraense, principalmente pelo jornal "A Província do Pará":

> Promette ser uma bella festa inauguração official dos institutos orfanológico no outeiro, marcada para os primeiros dias do próximo mez de julho. Creado em 1903 pela lei n.859, de 6 de outubro e installada provisoriamente em 14 de julho de 1904, vê já desde essa data o instituto prestando socorro ã infância desvalida que em seu hospitaleiro tecto encontra as commodides que jamais poderia encontrar em qualquer estabelecimento de ensino, principalmente agora que tem a dirigi-lo um moço que reúne os predicados precisos para que o instituto seja uma realidade e assim corresponda plenamente ao fim para que foi creado (...) Emprenhados como se acham os drs.Augusto Montenegro e Silva Villaça para que os Instituto Orfanológico do Pará seja um estabelecimento modelo, e tendo em conta o que já por vezes temos visto quando alli fomos em visita, asseguramos ao Orfanológico um futuro promissor de utilidade para o Estado e à infância desvalida (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 30.06.1906, p. 1).

O orfanológico era concebido como um significativo feito realizado por Augusto Montenegro e Antônio Lemos. Por isso, recebiam aclamados discursos de gratidão nas páginas do jornal "A Província do Pará", conforme este impresso, o instituto era,

> Mais um importante melhoramento que vem dotar o estado do Pará de um estabelecimento de primeira ordem acaba de ser introduzido, atestando ainda uma vez o patriotismo ilimitado dos eminentes administradores, a quem, em bôa hora, fôra confiado os destinos do Estado e do Município. Destino à educação e ao amparo da infância, o Orfanológico é uma instituição que por si

> só bastaria para atestar eloquentemente o ilimitado devotamento que a esta terra consagram os srs. dr. Augusto Montenegro, governador do Estado, e senador Antônio Lemos, Intendente de Belém (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 01.08.1906, p. 1).

Em 1913, é instituído o ensino agrícola no Pará, o que vai refletir diretamente no destino do Orfanológico. O Projeto de Lei nº 1.360, de 11 de novembro de 1913, divulgado no Diário Oficial do Estado do Pará, transferiu, nas condições que achasse conveniente para o Governo Federal, o antigo Instituto Orfanológico do Outeiro para criar neste estabelecimento uma estação experimental, encerrando, assim, as atividades do internato que abrigava meninos órfãos e desvalidos, o que demarcou, de certo modo, o curto tempo que durou a instituição, em face da importância e finalidade atribuída ao estabelecimento com base nos discursos oficiais do estado do Pará.

O Instituto Orfanológico: amparar, cuidar e educar meninos desvalidos

O ingresso de educandos no Instituto Orfanológico do Outeiro iniciava com a elaboração de editais de chamada para a admissão, que eram emitidos em nome da Secretaria de Estado da Justiça, do Interior e da Instrução Pública, e circulavam em jornais e nos impressos oficiais do Estado. Após a data de divulgação, a inscrição para os candidatos entrarem na instituição ficava aberta pelo período de noventa dias. Para que os meninos fossem admitidos, exigia-se enquanto condição:

a) Ser orphão de pae provadamente desvalido;

b) Ter bôa saúde, ser vacinado e não soffrer moléstia contagiosa;

c) Ser maior de cinco annos e menor de oito.

As mães, parentes ou tutores dos candidatos que pleiteavam vagas para a entrada no instituto deveriam requerer via petição instruída ao Governo do Estado, acompanhada de atestados emitidos por autoridades judiciárias, por médicos ou por meio de documentos, que servissem de provas dos requisitos para que a matrícula dos meninos fosse aceita (A ESCOLA. ESTATUTO DO INSTITUTO ORFANOLÓGICO, 1904).

O perfil dos educandos do instituto, com base nos documentos desse estabelecimento, tinha em sua composição meninos na faixa etária de seis a doze anos, que poderiam ser órfãos de pai, de mãe ou de ambos. Em sua maioria, sua matrícula na instituição ficava em nome das mães, que se declaravam mãe solteira ou viúva. Quanto à naturalidade, grande parte dos educandos era nascida no Pará, em seguida vinham do Ceará e, em proporção bem menor, de outros estados, como Minas Gerais e Amazonas.

Para manter o funcionamento em prol da formação dos educandos ali internados, o Instituto Orfanológico possuía um corpo de funcionários, classificados em superiores e inferiores, que eram organizados de forma a atender às necessidades do instituto, tanto da dinâmica do espaço físico da instituição quanto da saúde e do ensino dos meninos, cada qual com sua função específica dentro do estabelecimento. Dentre os superiores, destacavam-se os permanentes: o diretor, os professores, o tesoureiro, a ecônoma e o farmacêutico, e os visitantes - o médico e o dentista; já em relação aos inferiores encontravam-se os inspetores, o copeiro, o cozinheiro, o servente da copa e o ajudante de cozinha.

Os educandos poderiam passar férias fora do instituto, exceto aqueles que fossem entregues pelos responsáveis para a custódia do Estado. Os alunos liberados para as férias, depois da permissão dada pelo diretor do Orfanológico, eram transportados de lancha até o trapiche da Villa Pinheiro, onde estavam sendo aguardados pelos respectivos responsáveis, como ilustra esta nota publicada no jornal A Província do Pará:

> Hoje, após a chegada do trem, na Villa Pinheiro, serão entregues às suas genitoras ou a seus protectores, os educando abaixo mencionados, do instituto Orfanológico, que foram requisitados ao dr. Manços Villaça, a fim de passarem com seus parentes as férias,que terminarão a 15 de janeiro entrante: Raymundo Mello, Arnaldo Carvalho, Francisco Ponchevite, Turibio Costa, Raymundo Guedes, Alberto Aguiar, Hermenegildo Santos, Manoel Moreira de Andrade Araujo, Antonio Amorim, João Dias da Silva, João Baptista Marques, Luiz Gonzaga Marques, Clemente Sabino Marques, Arthur Nascimento, Izidoro Andrade Figueira, João Carneiro, José Servulo da Costa, Manoel Servulo da Costa, Waldemiro Segura, Ambrósio Pereira, Ramiro Pereira, Alvaro Pereira dos Santos, Jaime `Peres, Edgard Hervey, Antonio Raymundo Moreira, Luiz da Costa Moraes, Raul Silva, Manoel Teixeira da Silva, Genesio Teixeira da Silva e Antonio Moreira. Serão entregues mais os seguintes amanhã: Romulo Silva; dia 22, Godofredo Rodrigues, Virgilio Campos Salles, Emidio Freitas, Manoel Pinto Fabiano, João Saraiva, Romualdo Lima, Orlandino Eymar, Almerindo Baptista, Bartholomeu Tavares, João Penna de Carvalho e Renato Ferreira; dia 25, Januario Costa, Thomé Ricardo, Theobaldo de AraujoRego, Erasthene Cordeiro, Alcebiades Lima e Astecliades Lima (A PROVÍNCIA DO PARÁ. 20.12.1907, p. 1).

O retorno dos educandos tinha data e horário estabelecido, sendo divulgado também no referido jornal, como mostra a nota publicada na coluna “O Ensino”, que informa sobre um grupo de alunos autorizados a sair e que estaria “na ponte a Villa Pinheiro n’aquelle dia atracada a lancha do Instituto, à

hora do trem chegar alli, ao meio-dia às 6 horas da tarde, para transportá-los de volta ao Outeiro" (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 12.01.1908, p. 1).

No Instituto Orfanológico do Outeiro desenvolvia-se o ensino primário elementar, que era destinado às crianças a partir dos seis anos de idade. Este, na legislação da instrução pública do Pará de 1903, era dividido em três anos, sendo o primeiro correspondente a uma escola infantil, uma inovação até então no ensino público paraense, no qual os meninos aprendiam as primeiras letras; já na legislação de 1910, subdividia-se em quatro anos (séries).

O tempo e a rotina dos educandos norteavam-se pelo horário geral do instituto, quadro 01, que delimitava todas as atividades diárias, como despertar, banho, café, aulas, recreios, almoço, estudo, jantar e dormitório. A rotina da instituição se organizava de modo preciso e deveria se desenvolver eficientemente, por meio da intervenção dos funcionários do estabelecimento, respeitando a ordem e o horário de cada momento da dinâmica institucional dos meninos, que precisavam realizá-la de maneira disciplinada e obediente. O cronograma das ações cotidianas do Orfanológico, como se pode notar, estruturava-se na intenção de preencher os dias dos alunos com a programação proposta, mas com a preocupação de equilibrar as atividades, alternando momentos de aulas com os de recreios.

Quadro 1 - Horário Geral do Instituto Orfanológico do Outeiro (1911)

ATIVIDADE	HORÁRIO
Despertar	**5 ½**
Asseio	**Das 5 $^{3}/_{4}$** às 7h
Café	**7 às 7$^{1}/_{2}$**
Recreio	**7$^{1}/_{2}$** às 8h
Aula	**8 às 10h**
Banho (maiores)	**10 às 11h**
Almoço	**Das 11 ao meio dia**
Recreio	**Do meio dia às 1$^{1}/_{2}$**
Asseio	**1$^{1}/_{2}$** às 2h
Aula	**Das 2 às 4h**
Banho (menores)	**Das 4 às 5h**
Jantar	**Das 5 às 5$^{3}/_{4}$ h**
Recreio	**Das 5$^{3}/_{4}$** às 6$^{1}/_{2}$
Estudo	**Das 6$^{1}/_{2}$** às 7$^{1}/_{2}$
Dormitório	**7$^{3}/_{4}$**
Silêncio	**8h**
OBSERVAÇÕES	

Nos domingos e dias feriados:
Pela manhã: recreio e toilette
Pela tarde: dás 2 às 4h – aulas de instrução moral e cívica
Dias de banho: segundas, quartas e sextas feiras
Gynástica Sueca:$^{1}/_{2}$ h todos os dias
Nossábbados à tarde – lavagem e asseio das aulas, salões e corredores
Nassegundasfeiras pela manhã – lavagem dos dormitório

Fonte: Instituto Orfanológico. Portaria n. 15. 24. 04. 1911.

O "méthodo intuitivo" era o recomendado para nortear o ensino, este partia do concreto para a abstração do conteúdo a ser aprendido pelos educandos, por meio de objetos utilizados enquanto recurso didático, como caixas, gravuras, formas geométricas e coloridas, entre outros, e dos sentidos para a produção da ideia a ser repassada/assimilada. Para tanto, os sentidos deveriam ser educados visando à obtenção do conhecimento desejado, o que contribuía para que se passasse do plano da intuição dos sentidos para o intelectual. Nas palavras de Bastos (2003, p. 11):

> A lição de coisas ensina pela realidade por ela mesma; e cada realidade permite um conhecimento útil, um bom sentimento ou uma boa ideia [...] seus princípios e regras seguem as mesmas operações do entendimento humano, visto que cada criança é um pequeno homem. Assim, o método segue a mesma marcha que o espírito, nas suas percepções.

Para premiar os educandos que fossem bem avaliados nas provas, assim como na boa conduta conforme as normas e procedimentos da instituição, realizava-se a oferta de brinquedos (quadro 02) e livros aos alunos do Instituto Orfanológico, consistindo em uma prática recorrente, muitos deles visavam incutir desde cedo o discurso ideológico do trabalho e do civismo. Entende-se que os brinquedos e as leituras direcionadas aos educandos não seguiam uma seleção aleatória, mas sim dialogavam com os princípios formativos da instituição, buscando, a partir de discursos ideológicos, moldar os comportamentos, hábitos e costumes dos meninos da instituição, uma vez que nenhum enunciado discursivo se materializa no vazio, pois são atravessados por intencionalidades (BAKHTIN, 2004).

Quadro 2 - Brinquedos sorteados para os educandos pelo governador

BRINQUEDOS/TRADUÇÃO	
Bon Diable	Diabolô
Automobiles mecaniques	Automóveis mecânicos
Chemins de fer	Rede ferroviária

Tramways avec baladeuses personnages	Bondinho com pista e personagens
Raquettes tennis tambourine	Raquetes de tênis tambourine
Balles peau	Bola de couro
Jeux Petit Ingénieur	Jogo de construção « o pequeno engenheiro » ou « engenheirinho ».
Cannes de jeu de gouret avec 2 balles a chaque un	Bastão de jogo de gouret com duas bolas para cada um.
Boites de constructions en bois	Estojos de construções em madeira
Établis avec outils	Bancada com utensílios
Jeux d'outils pour jardins utensílios para jardins	Jogos de utensílios para jardins

Fonte: Elaborado pelo autor (2017) a partir do jornal A Província do Pará. 15.07.1907

No cotidiano do Instituto Orfanológico, a preocupação com a saúde dos educandos se fazia bastante presente, sendo inclusive tomada como um dos aspectos que se desenvolvia de maneira satisfatória, com a aparência saudável dos meninos, inclusive, sendo algo muito apreciado quando estes recebiam visitas, segundo o Governo do Estado, imprensa e direção da instituição. O cuidado com a saúde dos alunos era desenvolvido por meio da prevenção e tratamento dentário, ginástica, banho, natação, alimentação, exames e prescrições do médico visitante e do serviço de enfermaria.

A saúde dos educandos estava, também, vinculada à salubridade do internato, que era monitorada por meio de avaliações e orientações do serviço de inspeção sanitária, que, mediante visitas periódicas ao instituto, examinava o local onde se achava construído o estabelecimento, assim como as dependências dos pavilhões. Essas ações faziam parte da materialização da política higienista para as instituições educativas, defendidas nos finais do século XIX e início do XX, que visavam cuidar e proteger à infância, a partir do discurso ideológico da higiene como meio de fortalecimento da sociedade.

Na rotina dos educandos, a Educação Física era denominada de ginástica e deveria ser praticada meia hora diária antes do banho. Os exercícios pautavam-se no método da Ginástica Sueca, que almejava o trabalho corretivo, anatômico e biológico, tomando por base princípios científicos que visavam, conforme Marinho (1980, p. 98), "[...] antes de tudo, ao desenvolvimento harmônico natural (...). Seu fim consiste em desenvolver de uma maneira regular e concreta o corpo humano por meio de exercícios racionais". Na sua realização,

> O movimento devia desenvolver efeitos em um curto tempo; ser simples para uma execução correta e bela, de acordo com a habilidade de cada um.Com o objetivo de suprir as necessidades do organismo e, ao mesmo tempo, desenvolver harmonicamente o corpo, os exercícios deviam afastar as tendências de má postura que gerariam crescimento defeituoso; e o maior ou menor valor do movimento dependeria do seu poder de interação e correção dessas tendências (MORENO, 2014, p. 131).

A presença nas escolas da Ginástica ou Educação Física, desde os primeiros anos do processo de escolarização, recebia forte influência do pensamento médico-higienista, sendo tal prática estruturada a partir de princípios científicos pautados na fisiologia e anatomia, sendo defendida como promotora de inúmeros benefícios para o desenvolvimento humano, sobretudo, no que tange à formação de sujeitos fortes e saudáveis, posto que por meio dela "impõem-se uma disciplina que pretende adequar o corpo ao trabalho fabril, tornando-o assim mais dócil e submisso sob a ótica do poder e, ao mesmo tempo (e por isso mesmo), mais ágil forte e robusto sob a ótica da produção como expressão do poder e da ordem"(SOARES, 2007, p. 100).

Considerações finais

As disciplinas e conteúdos ministrados aos educandos do Orfanológico estavam permeados de discursos ideológicos que buscavam uma educação intelectual, moral e física, na intenção de educar os meninos a partir de um modelo de cidadão e sociedade à luz dos discursos republicanos. Já no que tange aos cuidados dispensados à saúde dos educandos, estes visavam moldar os corpos a atingirem determinado padrão de sujeito. A valorização e ênfase nos exercícios ginásticos, por exemplo, materializavam-se em um conjunto de discursos, orientações, práticas, prescrições e imposições que buscavam intervir na saúde dos alunos, que precisavam crescer robustos e saudáveis e longe de qualquer moléstia ou problema que pudesse colocar em dúvida a capacidade de cuidar e formar meninos "fortes e de boa aparência", pela qual o instituto recorrentemente era enaltecido.

Os discursos ideológicos presentes nos documentos indicam que esta instituição foi originada para ser um estabelecimento de preparação inicial de mão de obra trabalhadora, pois intencionavam incutir, nos educandos, valores morais, cívicos e nacionalistas, assim como normas e condutas disciplinares e higiênicas para moldar os corpos dos meninos e se constituírem em sujeitos ordeiros, fortes e saudáveis. Esses aspectos almejados nos discursos produzidos no período republicano, onde a infância pobre era considerada como a categoria social que deveria ser investida com a finalidade de se tornar o futuro braço forte para atender os anseios da elite e aos princípios políticos do Estado.

Referências

Fontes documentais:

A ESCOLA: Revista do Ensino. **Instituto Orfanológico**. Belém: Imprensa Oficial v.2, n. 3, agosto, 1904.

A PROVÍNCIA DO PARÁ **Instituto Orfanológico**. Belém, 30 de julho de 1906, p. 1

A PROVÍNCIA DO PARÁ. **Instituto Orfanológico**. Belém, 01 de agosto de 1906, p. 1

A PROVÍNCIA DO PARÁ. **No Instituto Orfanológico:** uma festa encantadora. Belém, 15 de julho de 1907, p. 1

A PROVÍNCIA DO PARÁ. **Instituto Orfanológico.** Belém, 20 de dezembro de 1907, p. 1

A PROVÍNCIA DO PARÁ. **Instituto Orfanológico.** Belém, 12 de janeiro de 1908, p. 1

DIÁRIO OFFICIAL DO ESTADO DO PARÁ. Projeto de Lei 1, 360, que autoriza a transferência do antigo Instituto Orfanológico do Outeiro para o Governo Federal, a fim de estabelecer uma estação experimental nas condições que julgar conveniente. Anno XXIII – N. 6455. 01 de novembro de 1913, p. 10.

PARÁ. Álbum do Estado do Pará (1901-1909). Oito anos de governo. Mandado organizar pelo Dr. Augusto Montenegro, governador do estado. Paris: Choponet, 1908.

PARÁ. Álbum do Pará em 1899 na administração **da Excia o Snr. Dr. José Paes de Carvalho.** Parte descriptiva do Dr. Henrique Santa Rosa. Photographias e composição de F. A. Findanza. Berlin, 1899.

PARÁ. Estado. Dá nova organização ao ensino primário do Estado pelo decreto n. 1689 de 28 de abril de 1910. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1910, 48p.

PARÁ. Estado. Aprova os programmas do ensino primário pelo Decreto n. 1695 de 30 de maio de 1910. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1910. 32 p.

PARÁ. Estado. Regulamento geral do ensino primário reorganizado pelo decreto n. 1.190 de 17 de fevereiro de 1903. Belém: Typ. Diário Oficial, 1903. 55p.

PARÁ. Governo do Estado. Mensagem Dirigida ao Congresso Legislativo do Pará pelo Dr. Governador Augusto Montenegro, no ano de 1904. Disponível em: <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial.> Acesso em: 22 maio de 2014.

PARÁ. **Instituto Orfanológico**. Portaria n. 15 de 24 de abril de 1911.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV**) Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Paulo Bezerra (Trad). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. Madrid: Paraninfo, 1991.

BASTOS, M. H. C. **Permuta de Luzes e Idéias**. Anexo 1. Obras de Marie Pape-Carpentier. Notícia resumida. Porto Alegre, 2003a (mimeo).

MARINHO, I.P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil editora, 1980.

MATTOSO, Ernesto. **O Dr. Augusto Montenegro**: sua vida e seu governo. Paris: T Dissieux, 1907.

MORENO, A. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. In: **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015;37(2):128-135 Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/> Acesso em: 23 nov. 2015.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

WERLE, F. O, C. BRITO, L. M. T. S, COLAU, C. M. Espaço Escolar e História das Instituições Escolares. In: **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007

A FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS NO PARÁ REPUBLICANO (1953-1975)

Cibele Braga Ferreira Nascimento
Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Saúde,
Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belém, Pará, Brasil
cibeleferreira_to@hotmail.com

Resumo

A Fundação Pestalozzi do Pará (FPP)é uma importante instituição voltada para a educação dos excepcionais, fundada na década de 50 em Belém do Pará. Assim, a presente pesquisa objetiva analisar como a criança excepcional era educada na FPP no período de 1953-1975, destacando a finalidade e a cultura escolar da instituição. Utilizou-se de pesquisa histórica/documental, valendo-se das seguintes fontes: 1.Mensagens de Governo; 2. Imagens e atas de reuniões contidas e transcritas no livro intitulado "Fundação Pestalozzi do Pará: A Educação especial no processo de integração social" (CRUZ, 1988); 4. Matérias de jornais e 5. Entrevista com a professora Blandina Alves Torres, uma das fundadoras da instituição. As fontes foram inventariadas e analisadas com base na polifonia e na rede de significados de Mikhail Bakhtin. A FPP adotou uma tríade centrada na formação-pesquisa-educação/assistência, com princípios habilitadores e reabilitadores, adotava uma abordagem psicopedagógica polifônica baseada em abordagens experimentais e construtivistas, centradas no lúdico, arte e trabalhos manuais, baseadas na terapêutica educacional e ocupacional, como reflexo dos ideários republicanos e da política nacional-desenvolvimentista das décadas de 50 e 60. A integração da criança excepcional na família e comunidade se expressa no perfil institucional de semi-internato, bem como na participação das mesmas em festejos de cunho cultural, esportivo e cívicos, além da promoção da semana do excepcional e da habilitação profissional (educação pelo trabalho), com vistas a empregabilidade dos ex-alunos da instituição. A FPP foi de grande relevância para a constituição da educação dos excepcionais no Estado do Pará, pois configurou-se como um polo de referência regional na formação de recursos humanos, na pesquisa, na assistência e no ensino da criança excepcional, contribuindo para a ressignificação da excepcionalidade, fortalecendo políticas educacionais, como as relacionadas ao financiamento e à formação de professores. Dessa forma, pontua-se a relevância da pesquisa por trazer à tona a infância da criança excepcional, ocultada da história e pouco abordada em estudos na pós-graduação, bem como por debater a história de uma instituição significativa para a Educação Especial no Pará: a Fundação Pestalozzi.

Palavras-chave: História da Educação Especial. Instituição Educativa. Criança excepcional.

Introdução

A Fundação Pestalozzi do Pará (FPP) é uma importante instituição voltada para a educação dos excepcionais[1], fundada na década de 50 em Belém do Pará. A instituição nasceu de esforços da sociedade civil (representada pelos pais, familiares e amigos de crianças excepcionais), da sociedade civil organizada (por meio da Sociedade Paraense de Educação) e de intelectuais e personalidades políticas, do setor econômico, educacional e cultural do Estado do Pará.

Dentre os intelectuais destaca-se a figura de Blandina Alves Torres, professora normalista, que participou à mando do Estado, da sétima edição do curso de especialização intitulado: "Educação de excepcionais retardados mentais" no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), promovido pela Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) no Rio de Janeiro no ano de 1953. Tal curso tinha como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da educação de crianças excepcionais.

Após a conclusão do curso, a referida professora retorna à *capital Paraense e é entrevistada pelo Jornal a Folha do Norte, em janeiro de 1954, onde* descreve o que viveu nos cursos de formação, destacando em seu discurso a concepção ideológica, organizacional e operacional da instituição. Tal entrevista tem repercussão na sociedade belenense e inicia os debates e organização do que seria a instituição.

Assim, a presente pesquisa objetiva analisar como a criança excepcional era educada na FPP no período de 1953-1975, destacando a finalidade e a cultura escolar da instituição. Utilizou-se de pesquisa histórica/documental, valendo-se das seguintes fontes: 1.Mensagens de Governo; 2. Imagens e atas de reuniões contidas e transcritas no livro intitulado "Fundação Pestalozzi do Pará: A Educação especial no processo de integração social" (CRUZ, 1988); 4. Matérias de jornais e 5. Entrevista com a professora Blandina Alves Torres, uma das fundadoras da instituição. As fontes foram inventariadas e analisadas com base na polifonia e na rede de significados de Mikhail Bakhtin.

A partir do levantamento e análise das fontes, esta pesquisa retrata a finalidade e a cultura escolar da instituição, por meio das seguintes categorias: 1. Tríade formação-pesquisa-educação/assistência e 2. Integração Educacional.

Tríade formação-pesquisa-educação/assistência

A formação, compreendia, *"a formação de professores para 'excepcionais'"* (CRUZ, 1988.p. 149), bem como a formação técnica, voltada aos pro-

[1]Utiliza-se essa expressão, pois o termo "criança excepcional" era a terminologia utilizada durante a periodicidade do estudo (1953-1975).

fissionais que se enquadravam nos objetivos da instituição. Vale ressaltar que a Fundação Pestalozzi, por ser a pioneira em Belém no cuidado a crianças excepcionais, inaugurou não apenas uma estrutura física de acolhimento e suporte, iniciou uma abordagem pedagógica e terapêutica de educação e cuidado às referidas crianças, portanto, historicamente, fala-se de uma instituição que foi de grande relevância para a formação profissional e técnica, constituindo as primeiras experiências de formação em recursos humanos e a constituição da educação especial na capital paraense.

> ***Muitos professores foram formados por nós**. Depois a secretaria de educação assumiu, mas inicialmente era a Fundação Pestalozzi que fazia. **Muitos desses professores depois foram diretores das novas instituições que surgiram e depois com a expansão das Universidades começamos a fazer alguns trabalhos de consultoria**. (TORRES, grifo meu, 2015).*
>
> *A Sociedade Paraense de Educação está, pois, de parabéns. A iniciativa louvável do curso de orientação psicopedagógica que brindou o magistério, **representa uma dádiva riquíssima no alvorecer do ano novo**. (A Folha do Norte, grifo meu, 29 de janeiro de 1956).*
>
> *Atualmente estão abertas as matrículas para um curso de orientação psicopedagógica, visando dar aos nossos professores, alunos da escola de Filosofia e Escola de Serviço Social conhecimentos atualizados como também a metodologia correta aos excepcionais (A Folha do Norte, 02 de Março de 1958).*

Estes discursos apresentam a instituição como visionária no desenvolver de estratégias de formação de professores no Estado, buscando referências em outras capitais do país, que já desenvolviam o trabalho com excepcionais, garantindo uma formação sólida e experiente, configurando, assim, os recursos humanos que trabalhariam para a construção da educação especial no Estado. Tal formação foi caracterizada pela matéria no jornal como "dádiva" no alvorecer do ano, demarcando um significado de esperança acerca dos caminhos a serem trilhados na capital paraense no que diz respeito à crianças com diferentes necessidades educacionais, pois *"A educação especial pede uma formação e não uma informação"* (TORRES, 2015).

Ainda sobre o tripé da formação, além das formações para o público externo, existiam as formações periódicas do corpo técnico e pedagógico da Fundação, ratificando o compromisso institucional na renovação do conhecimento. Acerca dessa vertente a professora Blandina Torres (2015) afirma: *"Nós fazíamos treinamento todo início de ano em janeiro e fevereiro somente para os nossos professores com uma abertura pra mais 10, mais 15 da comunidade.* Às vezes médicos, enfermeiros participavam. Era um treinamento diferente".

A dimensão da **pesquisa** se destinava à *"renovação, aperfeiçoamento e revalidação de técnicas psicológicas, pedagógicas, sociais e médicas"* (CRUZ, 1988, p. 149), ou seja, se percebe que a instituição apresentava um caráter inovador e de busca pelo aperfeiçoamento; seus membros tinham a consciência de que ao lidar com crianças excepcionais muitos estudos ainda iriam surgir, novas técnicas iriam ser descobertas, outras abordagens, diversas formas de organização do trabalho pedagógico e terapêutico, etc. Acerca disso a professora diz: *"Qualquer pessoa com qualquer problema era logo taxado de retardado, que naquela época era o termo mais pejorativo que tinha. Hoje essas pessoas são autistas, hiperativas, ou com outras síndromes que posteriormente foram descobertas" (TORRES, 2015).* Esse discurso da professora evoca outras confusões registradas na História da Educação Especial, já evidenciadas em seções anteriores, destacando o papel fundamental da pesquisa como forma de (re) construir o conhecimento sobre a problemática em questão. Exemplo disso foi a pesquisa de Arthur Ramos, que ao utilizar os testes psicométricos, associados à dados socioculturais, percebeu que muitas crianças encaminhadas para as clínicas com o diagnóstico de excepcionalidade, na verdade não o eram, eram crianças-problema, com dificuldades no ajuste social, ou seja, a pesquisa científica permitiu a redefinição de critérios diagnósticos.

Assim, o comprometimento com a pesquisa garantiria que a FPP não deveria ficar na inércia e tornava claro que a instituição estava aberta às novidades e as descobertas técnico-científicas, incentivando a pesquisa e a formação continuada de seus membros. Essa vertente também foi mobilizada tanto pela CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais) quanto pelo CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) que nos seus objetivos deixava registrado, que era de interesse do Centro: "I- promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais; II- manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial" (MAZZOTTA, 2011. p. 61).

Os registros nas fontes evidenciam que a dimensão da pesquisa também era compreendida no sentido da FPP ser um lócus de pesquisa de diversos campos de saber, ou seja, não se compreendia apenas a pesquisa desenvolvida pelo próprio corpo técnico-pedagógico da instituição, mas também das pesquisas a serem desenvolvidas por saberes diversos, tendo a FPP e os alunos da escola Lourenço Filho como local e sujeitos de pesquisa. A esse respeito encontrou-se na ata de reunião do dia 13 de novembro de 1972, dois pedidos vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA), mais precisamente, via Instituto Ciências da Saúde (ICS), conforme explicitado a seguir:

> Sobre o pedido do Dr. Nisomar Guimarães Carneiro, a Dra. Hilda Vieira destacou que o médico havia lhe procurado e pediu

> permissão para examinar os alunos sobre o tratamento dos distúrbios glandulares, sem ônus para a Fundação Pestalozzi do Pará. Assim, como os alunos da Faculdade de Farmácia pediram para fazer um estágio de pesquisas de bactérias dos alunos. o que foi aprovado pelos conselheiros (Ata do dia 13 de novembro de 1972).

Dessa forma, percebe-se que o pedido da UFPA, via ICS, atesta a relevância social da FPP, pois era um nítido o reconhecimento de que a referida instituição prestava um serviço de importância para a educação e a assistência da criança excepcional no norte do país, e, por ser um trabalho inovador na região, congregava com os ideários universitários do ensino, pesquisa e extensão. Esta evidência também é fonte de reflexão acerca da linha preventivo/ curativa pela qual a educação especial da época se constituía, tendo a vertente médico-pedagógica seu pilar de sustentação.

Por fim, atesta-se a pesquisa como uma das pernas do tripé da FPP, por evidenciar que o corpo técnico-pedagógico (também chamado de equipe de diagnose) se reunia constantemente para avaliar os casos dos alunos, vislumbrando o que estava sendo desenvolvido no plano teórico, pedagógico e clínico na conjuntura nacional e internacional. Essa vertente era considerada fundamental, *"visto que a deficiência mental é considerada em importância a quarta condição que ameaça a população"* (Ata de reunião do dia 16 de outubro de 1967).

A mensagem de governo de 1976 evidencia que a *"Educação especial, através de uma programação flexível e diversificada, vem garantindo ao aluno excepcional* ***igualdade de tratamento*** *e* ***oportunidades educacionais nos estabelecimentos de ensino estaduais e particulares****"* (PARA, grifo meu, 1976. p. 150).

Sendo assim, analisa-se que a FPP, enquanto instituição particular, por meio dos convênios que estabelecia com a SEDUC, SUDAM, e INPS continuava a prestar os serviços de cunho educacional/ assistencial às crianças excepcionais por meio de "uma programação flexível e diversificada", ou seja, por meio de diversos saberes e serviços disponibilizados no interior da instituição em prol da criança e sua família com vistas a garantir igualdade de "tratamento e oportunidades educacionais", dentro dos parâmetros de uma ação preventivo/curativa, habilitadora/reabilitadora.

A **dimensão assistencial** era compreendia, segundo Cruz (1988), nas etapas relacionadas à admissão do aluno, por meio do diagnóstico; orientação aos pais de forma sistemática, objetivando a maior aprendizagem do aluno, bem como a filiação aos tratamentos de reabilitação, compondo, assim, a frente médico-assistencial, baseada na Linha Curativa e Reabilitadora, com

profissionais dos campos de saúde e humanas como: diferentes especialidades médicas (clínico e Pediatra, Neurologista e Psiquiatra), Assistente Social, Psicólogo, Fisioterapeuta, odontólogo, enfermeiro e fonoaudiólogo

A **dimensão educativa** era compreendida pelo ensino em classes de escolaridade e em outras atividades que podiam adquirir uma função pedagógica como jardinagem, horticultura, educação física e recreação dirigida. A admissão do aluno também sugeria o controle pela administração da escola na oferta de bolsas parciais e integrais, compondo a frente Educacional, baseada na Linha preventiva e Habilitadora. Existiam os Técnicos em Assuntos Educacionais formados pelos Pedagogos da Instituição que se dividiam em duas funções: o de Supervisor escolar e de Orientador Educacional, tinha-se também o Corpo Docente formado pelos professores, que tinham conhecimentos relacionados à formação pedagógica geral, mas que tinham formação especializada em deficiência mental, sendo a grande maioria destes professores oriundos dos cursos de formação promovidos pela Instituição.

Observa-se que esta dimensão da tríade/tripé também expressava a funcionalidade institucional, evidenciando a forma como a FPP se operacionalizava e se organizava, refletindo diretamente na sua estrutura física, médico-pedagógica e também nos discursos institucionais.

Dessa forma, compreende-se que a estrutura e a organização escolar são a materialização da finalidade institucional, bem como trazem indícios de como a evolução da FPP se deu, ou seja, a vida escolar, por meio da análise da estrutura (física e médico-pedagógica) e dos saberes (planos operacionais, base teórica utilizada, método de ensino, normas disciplinares, clima cultural) (BUFFA; NOSELLA, 2013), é determinante para se compreender a instituição e analisar os discursos presentes na mesma, por isso será analisada na seção seguinte.

Portanto, a FPP adotou uma tríade centrada na formação-pesquisa-educação/assistência, com princípios habilitadores e reabilitadores, adotava uma abordagem psicopedagógica polifônica valendo-se de abordagens experimentais e construtivistas, centradas no lúdico, arte e trabalhos manuais, baseadas na terapêutica educacional e ocupacional, como reflexo dos ideários republicanos e da política nacional-desenvolvimentista das décadas de 50 e 60.

A integração educacional

A Fundação Pestalozzi do Pará era definida como uma instituição:

> Especializada no atendimento de Crianças excepcionais, retardadas mentais, atuando sob o **sistema de externato e semi-internato** (...) visa desenvolver as potencialidades do educando

> e reduzir suas limitações, **tendo como alvo a integração do aluno na família e na comunidade (**CRUZ, 1988, grifo meu, p.155).

O sistema de externato e semi-internato já evidencia a política integradora, pois, diferente das abordagens assistenciais e educativas visualizadas em períodos históricos anteriores fundamentadas no internato, na exclusão do meio social, a FPP se constituía com base em um princípio que visava a participação social da criança excepcional na família e na vida social.

> É necessário que tenha em mente a existência de excepcionais convivendo com os normais, fundamentalmente todas as crianças são semelhantes. A de*scoberta e a separação oportuna protege ação educativa geral evitando-se pois os inúmeros repetentes e desajustados como também o melhor andamento da aprendizagem dos anormais e estes em classes especiais aprenderão sem recalques aproveitando ao máximo de suas possibilidades (A Folha do Norte, 02 de Mar. de 1958).*

O discurso acima reforça que a política de integração educacional efetivou-se a partir da LDB, na década de 60, por meio do Título X, art. 88, que versava que a educação dos excepcionais, deveria, sempre que possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, **com fins de integração social,** e, pela lei n. 5692/71, que determinou que as diretrizes básicas orientadoras das políticas de educação especial no país estavam centradas na **integração** e a racionalização (SIEMS-MARCONDES, 2016; BRASIL, 1961).

Sendo assim, percebe-se que a política integradora é desenvolvida nacionalmente (difundida pelas principais legislações educacionais), e se incorporam no plano local, como se vislumbra na mensagem do governador Fernando José de Lobo Guilhon, em 1976, que evidencia: *"**A educação especial procura a integração social** de crianças deficientes do ponto de vista médico, psicológico, social e pedagógico, **procurando dar padrão de vida tanto quanto possível ao de outras pessoas da comunidade em que vive**"* (PARÁ, grifo meu, 1976. p. 150). Para transpor o discurso oficial para a realidade institucional, tem-se a seguinte fala da professora Blandina que, quando questionada sobre a contribuição da FPP para a educação especial no Estado, diz:

> *Sem dúvidas nós contribuímos muito para a construção da educação especial no Estado. [...] Nós partíamos do conceito e mostrávamos para eles (professores em formação) a necessidade que nós professores tínhamos de trabalhar essa pessoa que podia estar em sala de aula; **como podíamos ajudar a pessoa a se tornar mais útil a si e à sociedade** (TORRES, grifo meu, 2015).*

O conceito de integração educacional é duramente criticado na contemporaneidade pelos profissionais que trabalham com a educação especial, pois

baseava-se na normalização (fruto do movimento eugênico e higiênico). A integração garantia a entrada da criança com deficiência na escola comum, porém sem as devidas adaptações e condições de acessibilidade, apenas dando o acesso, mas não garantindo as condições básicas para a permanência e a aprendizagem do aluno, sendo tal conceito substituído, na atualidade, pelo de inclusão educacional.

Entretanto, é necessário compreender que, à luz do seu tempo, o conceito de integração utilizado na FPP, embora trouxesse em si o significado de normatização, de homogeneização de turmas, da habilitação/reabilitação de comportamentos, também evidenciava a (re)construção sígnica da concepção ideológica acerca da deficiência, presente na confrontação entre o que estava posto (durante séculos os deficientes eram fadados à morte e a reclusão e isolamento) e o avanço dos estudos e as mudanças sociais da época, inaugurando uma nova consciência coletiva (de que a criança excepcional deveria ser cuidada e educada de modo a, dentro de suas capacidades intelectuais, serem inseridos na vida social e laborativa), proposição coadunada com as políticas socioeconômicas do país. Dessa forma, analisa-se que é nesta confrontação que a instituição evolui e constrói, sistematicamente, seu perfil, sua finalidade e, por consequência, a sua cultura escolar. A esse respeito Oliveira e Gatti Júnior (2002.p.75) afirmam:

> No seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Nessa composição, ela produz sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas.

Como visualizado anteriormente, a integração da criança, destinava-se à família e à comunidade em geral. Na entrevista, a professora Blandina destaca esses dois vieses de integração como fundamentais para a diminuir a ignorância da sociedade no geral, que não compreendiam a condição de excepcionalidade e, por vezes, significava criança excepcional como perigo social, conforme se percebe no discurso a seguir:

> *Então nós fomos muito importantes (para a Educação Especial no Estado do Pará), porque naquela época se entendia a deficiência como alto muito alarmante, ainda mais a deficiência mental, que era mais difícil de reconhecer do que a deficiência visual, por exemplo, por se tratar de algo mais comportamental era difícil das pessoas compreenderem. Eu acredito que nós, que trabalhávamos na Fundação Pestalozzi nunca esquecemos esse contexto como um todo, nós nunca vimos o deficiente mental nem fora do conceito da excepcionalidade. Então ele era um dos excepcionais.* ***O contexto da família: ele era um integrante da família e***

> ***na sociedade, quando eu lhe falo da inserção deles na sociedade...****(TORRES, grifo meu, 2015).*

No que diz respeito à integração familiar, para a instituição não era somente uma meta devolver à família o aluno mais "polido ou sociável", mas fazer com que a família participasse ativamente da aprendizagem e da assistência do mesmo, que se envolvesse de forma concreta com o princípio da integração, tal como observamos no seguinte trecho: "não é afastado do aluno o convívio familiar, nesse caso, um membro da família começa a ser orientado da importância de sua colaboração, enquanto o aluno é encaminhado para o setor Educativo" (CRUZ, 1988. p. 156) .

> *Nós íamos na escola, buscar conhecer o aluno, conversávamos com os pais e de um modo geral havia muita resistência dos pais, era muito difícil os pais entenderem que o seu filho, quem ele esperou tanto, que era uma pessoa tão esperada, fosse especial (TORRES, 2015).*

> *Assistência psicológica é necessária e esta vem paralela à ação educativa orientando os professores e junto aos pais, procura explicar e fazê-los compreender certos atos e atitudes de seus filhos (A Folha do Norte, 02 de Mar. de 1958).*

Percebe-se nos trechos acima que a família era parte importante e central da abordagem assistencial e pedagógica das FPP, prova disso era que desde a triagem a presença do familiar era requisitada, passando a ser exigida a presença também no acompanhamento das consultas e terapêuticas relacionadas ao corpo técnico médico-assistencial da fundação, bem como na sensibilização e orientação da condição de excepcionalidade aos pais, vistos que estes muitas vezes não sabiam como conduzir não só o cuidado e educação do filho, como também não sabiam lidar com a própria frustração pelo não preenchimento da idealização do filho "normal", o que era fruto muitas vezes de conflitos e "desarmonia no lar" (CRUZ, 1988. p.157) .

Acerca da Integração na comunidade tem-se o seguinte:

> A sua principal meta é a **integração do deficiente mental na comunidade**, através do estímulo a **estimulação precoce e colocação profissional compatível com as aptidões do deficiente**, atingindo aspectos prioritários à Educação do **pré-escolar,** como segmento inicial do projeto educativo e a **integração do adolescente adulto Deficiente Mental Treinável no mercado competitivo, com a terminalidade do processo de habilitação e reabilitação** (CRUZ, grifo meu, 1988.p. 155).

Dessa forma, entende-se que a integração na comunidade envolvia o saber institucional que se organizava em quatro etapas de ensino, a saber: a es-

timulação precoce (composta pela fase pré-escolar), a habilitação global (que envolvia três níveis I, II e III), a fase de prontidão (fase intermediária entre as duas primeiras) e a colocação profissional, com a fase de terminalidade, que concluía o processo de habilitação e reabilitação dos alunos na instituição. Cada fase exigia conteúdos ensinados de forma distinta, uma vez que compreendiam faixa etária e níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes.

Paralelo a essa organização do ensino, tinha-se a organização dos festejos, das datas comemorativas, da participação em competições, entre outros, que denotam o clima cultural da instituição e que, por sua vez, também trazem em si vestígios para se compreender os discursos acerca da criança excepcional e da educação especial presentes na FPP.

Conclui-se que a integração da criança excepcional na família e comunidade se expressa no perfil institucional de semi-internato, bem como na participação das mesmas em festejos de cunho cultural, esportivo e cívicos, além da promoção da semana do excepcional e da habilitação profissional (educação pelo trabalho), com vistas a empregabilidade dos ex-alunos da instituição.

Considerações finais

A FPP foi de grande relevância para a constituição da educação dos excepcionais no Estado do Pará, pois configurou-se como um polo de referência regional na formação de recursos humanos, na pesquisa, na assistência e no ensino da criança excepcional, contribuindo para a ressignificação da excepcionalidade, fortalecendo políticas educacionais como as relacionadas ao financiamento e à formação de professores e reforçando a perspectiva da Integração Educacional.

Dessa forma, pontua-se a relevância da pesquisa por trazer à tona a infância da criança excepcional, ocultada da história e pouco abordada em estudos na pós-graduação, bem como por debater a história de uma instituição significativa para a Educação Especial no Pará: a Fundação Pestalozzi.

Referências

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares:** porque e como pesquisar. 2. ed. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2013.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Fundação Pestalozzi do Pará:** a Educação especial no processo de integração social. Belém, PA: CEJUP, 1988.

Curso de Orientação Psicopedagógico. **A Folha do Norte,** Belém, 19 de Janeiro de 1956.

FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ. Livro ata (transcrição). In: CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Fundação Pestalozzi do Pará:** a Educação especial no processo de integração social. Belém, PA: CEJUP, 1988.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

O que é criança "excepcional"? **A Folha do Norte.** Belém, 2 de março de 1958.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M.; GATTI JÚNIOR, Décio . História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação,** v. 1, n. 1, p. 73-76, jan./dez. 2002.

PARÁ. Assembleia Legislativa. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em sua reunião ordinária de 1976 pelo Eng. Fernando José de Lobo Guilhon,** governador do Estado, Belém: Imprensa oficial, 1976.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Educação especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985). **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67, p.963- 987, out./dez. 2016.

TORRES, Blandina Alves. Entrevista cedida à Cibele Braga Ferreira Nascimento. Belém, Agosto de 2015.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NA AMÉRICA DO SUL

Monique Aparecida Voltarelli
Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação, GEPSI- USP- SP
moniquevoltarelli@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa doutorado, apoiada pela FAPESP, no campo da Sociologia da Infância, que buscou conhecer os temas e questões deste campo na América do Sul. A pesquisa inspirou-se na investigação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Sociologia da Infância (GEPSI), que mapeou os grupos de pesquisa que trabalham com a sociologia da infância no Brasil. Assim, a investigação contemplou a pesquisa, produção e publicações na perspectiva da sociologia da infância dos países de língua espanhola na América do Sul. A pesquisa mapeou as produções, considerando o período de 2010 a 2013, por meio da consulta a diferentes bases de dados, da realização de visitas aos países escolhidos para melhor conhecimento da produção, e de entrevistas com os pesquisadores. A busca por pesquisadores foi realizada por meio dos elementos que definem o campo científico, conceito explorado pelas obras de Bourdieu, dentre os quais abarcam a institucionalização, a existência das universidades, a exigência de formação específica, o trabalho com conhecimentos específicos, a organização do trabalho/ categoria, a produção de periódicos para publicar o conhecimento produzido, a organização de eventos científicos, dentre outros que se configuram como algumas das formas de se legitimar um campo e de construí-lo. Considerando as especificidades do hemisfério Sul, constituído por países colonizados e com realidades sociais diferentes do hemisfério Norte, foi possível identificar que as preocupações com os temas de investigações envolvem as questões e problemáticas das sociedades nas quais as crianças estão inseridas. Argentina e Chile são os países que revelam produção mais sistematizada no campo, priorizando pesquisas sobre as crianças e a infância nas políticas públicas; cidadania, crianças enquanto atores sociais; crianças nos contextos familiares, direitos das crianças, escolarização e experiências escolares; participação infantil; práticas de pesquisas com as crianças (metodologias/ ética); proteção e trabalho infantil. Enquanto no Brasil o campo está estreitamente relacionado com a educação, nos países hispano-falantes da América do Sul realiza-se um diálogo interdisciplinar por meio dos estudos sociais da infância.

Palavras-chave: Infância. Pesquisa. América do Sul.

Introdução

O campo da sociologia da infância na América do Sul colocou-se como tema central na tese de doutorado, a qual foi inspirada em uma pesquisa concluída pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI). A investigação intitulada "Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz", foi realizada pelo GEPSI objetivando localizar os grupos de pesquisa brasileiros que se apoiavam nos aportes teórico-metodológicos da sociologia da infância, o que motivou a busca pelo desenvolvimento do campo da sociologia da infância na América do Sul.

Nos últimos anos, pode-se visualizar o aumento das produções e das publicações sobre o tema da infância pela ótica dos cientistas sociais, que têm investigado a infância sob nova perspectiva, assim como têm discutido e verificado outras possibilidades metodológicas de se realizar pesquisas com e sobre as crianças, num movimento de busca de compreensão do papel das crianças e da infância no mundo contemporâneo.

Desde as últimas décadas do século XX, revela-se um movimento nos estudos da infância, uma mudança de paradigma, que toma as crianças como atores sociais que interferem no meio em que vivem. Nessa perspectiva, a infância é vista como socialmente construída. Esse "novo" paradigma, formulado na década de 1990, propõe a infância enquanto uma construção social e a considera como uma variável de análise social, assim como classe, gênero e etnia. Defende que as crianças podem e devem ser estudadas a partir de seus próprios direitos, e vistas como "ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, as vidas delas sobre elas mesmas, e da sociedade em que vivem. Crianças não são apenas sujeitos passivos das estruturas e dos processos sociais" (JAMES; PROUT, 1990, p. 8).

O campo vai desenvolver, então, estudos sobre aspectos complementares, como estrutura e agência. Sobre o primeiro pode-se dizer que, de acordo com Qvortrup (2002), "um conceito estrutural [...] visa caracterizar a infância como parte de uma dada arquitetura social, e por isso é também útil para comparar a infância com outros grupos em uma dada sociedade, bem como com a infância em diferentes nações e períodos históricos" (p.48), o que define possibilidades teórico-metodológicas, ao passo que o segundo, a agência, "constitui uma competência individual das crianças, e não um sinal de sua subordinação em relação aos adultos. Como agentes, as crianças dão sua própria contribuição para a reprodução social e cultural" (QVORTRUP, CORSARO, HONIG, 2009, p. 7).

Considerar as crianças como agentes nos estudos e nas investigações científicas é compreendê-las como participantes ativas da sociedade, o que,

segundo Sirota (2012, p.13), demanda tomar emprestados, por exemplo, os métodos da antropologia, com aportes etnográficos, além de observação participante, grupos focais entre outros instrumentos metodológicos que possibilitem a realização de pesquisas com crianças.

Qvortrup (2002), ao se referir sobre o aspecto estrutural, pontua que a infância não muda por si mesma, pois são as dinâmicas sociais, os fatores socioeconômicos e as transformações históricas da sociedade que promovem mudanças e novas correntes de estudos sobre ela. O autor localiza as mudanças ocorridas na modernidade como de grande influência para pensar os impactos na vida das crianças, tais como o sistema industrial, o crescimento urbano, a expansão das políticas liberais, as oportunidades educacionais, as reformas sociais, a crescente profissionalização nas áreas de trabalho voltadas para a infância, a escolarização em massa, dentre outros fatores.

De acordo com Sarmento (2008), a sociologia da infância "propôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais" (p.32). Diz o sociólogo que a sociologia da infância é "um componente estruturante do campo interdisciplinar dos Estudos da Infância que está em plena constituição" (p.33). Este campo mais amplo, segundo Qvortrup, Corsaro e Honig (2009), foi primeiramente composto pela sociologia e pela antropologia, que tiveram dificuldade em utilizar conceitos e métodos investigativos de cada área para pesquisar as crianças e a infância, tendo sido desafiadas a uma interlocução entre referências teórico-metodológicas distintas.

Estudar um campo científico demanda conhecer sua gênese, seu desenvolvimento e suas estruturas para compreender como se consolida e se expande em âmbito nacional e internacional. Para isso optou-se por dialogar com o conceito de campo em Bourdieu, a fim de compreender como o campo da sociologia da infância se desenvolve e se consolida na América do Sul.

Segundo Bourdieu (2004), campo científico refere-se ao universo no qual os agentes estão inseridos e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura ou a ciência também compõem a construção do campo. Além disso, um campo se configura internamente pelas posições, estratégias, lutas e interesses, sendo que em cada campo os princípios de organização são próprios.

Sobre a estruturação do campo da sociologia da infância, cabe mencionar que diversos autores publicaram sobre as produções no hemisfério Norte, demonstrando caminhos percorridos pelos pesquisadores que têm a infância enquanto objeto de pesquisa. Em 2001, a pesquisadora suíça Montandon e a francesa Sirota publicam artigos sobre o balanço dos estudos em língua inglesa e sobre a emergência dos estudos no campo.

Em 2006, a socióloga Gaitán Muñoz apresenta a situação do campo, apontando os direcionamentos, as temáticas e o conhecimento produzido na Espanha, e pontua que apesar do campo ser recente, há três objetivos principais que merecem destaque, a saber: o campo contribui para a expansão das ciências sociais, levando em consideração que as crianças como grupo minoritário esteve esquecida por ela; a área realiza explicações sociológicas tendo como enfoque o fenômeno da infância; e as produções científicas ampliam a visibilidade das crianças enquanto atores sociais na perspectiva da Convenção dos Direitos da Criança-CDC, que as reconheceu enquanto sujeitos de direitos (GAITÁN MUÑOZ, 2006a, p.10).

Em 2009, Almeida publica elementos sobre o campo em Portugal destacando a importância por novos olhares para a infância e na compreensão de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a vida das crianças.

O campo da sociologia da infância também foi se consolidando em diversos países de diferentes continentes, sendo foco de publicação na *Current Sociology* em 2010. No volume 58 deste periódico foi apresentado um balanço da situação do campo, para além dos países europeus, o qual tinha o objetivo de identificar a presença da sociologia da infância nos países do Reino Unido, Finlândia, França, Alemanha, Itália, Holanda e Romênia, na Europa, Estados Unidos e Austrália.

No Brasil, pesquisa de Castro e Kosminky (2010) relaciona os estudos sobre as crianças e a infância a questões sobre as crianças como problemas sociais, apontando que, somente após a aprovação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, o que as transforma em foco da agenda política e as tornam visíveis na pesquisa acadêmica. As autoras fazem um balanço da produção acadêmica brasileira e, ao final do artigo, referem-se à sociologia da infância como campo de estudos em construção.

Em 2013, conforme comentado anteriormente, a investigação realizada pelo GEPSI, coordenada por Maria Letícia Nascimento, mapeou os grupos de pesquisa que trabalham com a sociologia da infância no Brasil. Uma das informações obtidas pela pesquisa é a estreita relação entre o campo e a educação.

Em texto recente, Szulc e Cohn, antropólogas argentina e brasileira, respectivamente, apresentam um breve balanço sobre os estudos da antropologia da criança na América do Sul, descrevendo as perspectivas brasileiras e argentinas. As autoras destacam que a infância recentemente tem se legitimado nas pesquisas da região, ganhando visibilidade nas publicações, bem como na agenda pública (SZULC; COHN, 2012) e afirmam que a grande diversidade

da América Latina, seus diversos países e diversas histórias, está mergulhada em uma variedade de contextos que mesclam linguagens, trajetórias políticas, econômicas, sociais e composições étnicas que afetam a vida das crianças.

Pode-se perceber que o desenvolvimento do campo da sociologia da infância nesses países vai se institucionalizando a partir de programas de pesquisa, seminários e disciplinas sobre sociologia da infância, que foram incorporados nas universidades com o propósito de promover o conhecimento teórico e metodológico sobre as crianças a partir de seus próprios direitos. Além disso, novos periódicos sobre a infância e a sociedade foram fundados, e os aprofundamentos das discussões aumentaram com as publicações internacionais do campo. As pesquisas acadêmicas começaram a enfatizar com maior propriedade a perspectiva social, havendo uma grande preocupação com as questões éticas em pesquisas envolvendo crianças.

Cabe mencionar que a sociologia da infância foi reconhecida como unidade de pesquisa nas ciências sociais, por meio de redes, conferências e eventos, tais como *European Sociological Association* (ESA), e *International Sociological Association* (ISA), através do comitê de pesquisa da Sociologia da Infância, RC53 (*Research Committee* 53).

Ao percorrer o desenvolvimento do campo nos diversos países a após a realização de um levantamento sobre as produções latino-americanas sobre o campo em questão, observou-se que havia pouca informação sobre a estruturação da sociologia da infância nos países da América do Sul, objeto que se tornou foco de estudos na investigação de doutorado, a qual contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Com o intuito de aprofundar os estudos sobre o campo, recorreu-se às obras de Bourdieu (1983, 2003, 2004) para identificar elementos de análise do campo científico, no caso deste trabalho o campo da sociologia da infância, de forma a compreender os elementos estruturantes envoltos no desenvolvimento e consolidação nos países hispano-falantes da América do Sul.

Bourdieu (2003, 2004) apresenta a noção de campo, a qual pode ser pensada nas relações de poder, nas posições ocupadas pelos agentes e instituições, de acordo com o capital simbólico, cultural e econômico que cada um possui. Segundo o autor, os campos são espaços estruturados de posições, cujas propriedades estão sujeitas a sua posição nesses espaços, e que podem ser consideradas independentemente das particularidades dos seus ocupantes. Cabe mencionar que os campos possuem suas próprias regras de funcionamento, que são definidas a partir dos conflitos e relações de força travadas entre as pessoas dispostas a lutar dentro do campo (BOURDIEU, 1983, 2003).

Aos pesquisadores se torna essencial compreender a gênese social do campo científico (BOURDIEU, 2004), a fim de aprender as formas de seu funcionamento, as regras do jogo, as produções simbólicas advindas dele, os investimentos econômicos realizados a fim de adquirir os mecanismos necessários para poder pensar em traçar uma trajetória no campo a partir das possíveis conquistas de espaços dentro dele.

Assim, a busca por pesquisadores foi realizada por meio dos elementos que definem o campo, à luz das obras de Bourdieu (1983, 1996, 2004, 2004b, 2004c), ou seja, a institucionalização, a existência das universidades, a exigência de formação específica, o trabalho com conhecimentos específicos, a organização do trabalho/categoria, a produção de periódicos para publicar o conhecimento produzido, a organização de eventos científicos, dentre outros que se configuram como algumas das formas de se legitimar um campo e de construí-lo, uma vez que a dinâmica dos agentes e as lutas internas no campo contribuem para expansão e desenvolvimento do mesmo.

A pesquisa do campo na América do Sul

A pesquisa intitulada "Estudos da infância na América do Sul: investigação e produção na perspectiva da sociologia da infância" realizou a coleta de dados entre 2013 e 2014, a partir de um levantamento da produção sobre a infância na América do Sul, dividido nas seguintes etapas: 1) procura em diferentes *websites* pelos estudos sociais da infância em países falantes da língua espanhola; 2) identificação das referências bibliográficas nestas produções; 3) procura pelos (principais) pesquisadores da infância; 4) contato com os pesquisadores por e-mail; 5) definição de dois países para realizar a pesquisa de campo; 6) visita aos países (a) para entrevistar os pesquisadores e procurar por suas produções acadêmicas, (b) investigação e buscas nas bibliotecas das universidades visitadas.

As buscas foram realizadas por meio de um levantamento de dados de cada país, levando em consideração as universidades - departamentos, docentes, investigações científicas, publicações; os principais periódicos; a busca pelas produções no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) de cada país; além de buscas por diretórios de pesquisa; buscas na base de dados *Citas Latino-americanas em Ciencias Sociales y Humanidades* (CLASE); pesquisa na bibliografia latino-americana em revistas de investigação científica e social; busca de centros e institutos de investigação por meio do portal de sociologia latino-americana; pesquisa por eventos científicos e buscas sistemáticas usando alguns descritores pré-estabelecidos no Google.

Primeiramente foram incluídas todas as produções que apresentavam relação com o "novo paradigma da infância" proposto por James e Prout em 1990, que pontuaram seis itens essenciais para o campo, a saber: (1) a infância é uma construção social; (2) a infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico; (3) as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; (4) as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam; (5) os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; (6) a infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (p.8-9).

De acordo com Bourdieu (2002) as ações dos pesquisadores se orientam por um paradigma, ou seja, os objetos de pesquisa, as escolhas metodológicas, a construção do conhecimento busca solucionar os problemas de acordo com alguns princípios que são compartilhados pelo campo. Desta forma, a busca das produções a partir do paradigma permitiu identificar produções que dialogassem com os elementos fundantes do campo da sociologia da infância.

Posteriormente buscou-se localizar todos os textos na íntegra para consultar os títulos das publicações, as palavras-chaves, os resumos e as referências bibliográficas, a fim de selecionar os artigos que seriam incluídos ou não no *corpus* da pesquisa. Em seguida, foram verificados os currículos dos pesquisadores.

Foram encontrados pesquisadores e textos nessas condições em oito países, a saber: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela por meio de 1165 publicações, sendo que, destas, 501 estavam relacionadas com o campo da sociologia da infância. As produções localizadas no Paraguai não se relacionavam com o campo e, portanto, não foram consideradas para as análises.

Após o levantamento da produção em todos os países hispano-falantes da América do Sul, foram selecionados inicialmente quatro países para compor o corpus da pesquisa (Argentina, Chile, Colômbia e Peru). A inclusão dos pesquisadores considerou a temática dos artigos, um mínimo de três produções sobre a infância e os conceitos utilizados, com a finalidade de identificar o uso do referencial teórico da sociologia da infância nas publicações. Foram considerados os títulos das publicações, o resumo, as palavras-chaves e os referenciais teóricos.

Inicialmente foram escolhidos Argentina e Chile para a realização das entrevistas pelo fato de os pesquisadores apresentarem maior aproximação com o campo da sociologia da infância e pelo pronto retorno por correio eletrônico. Foram realizadas entrevistas e visitas às universidades nos meses de março e abril de 2015.

A Argentina foi o país que apresentou maior quantidade de pesquisadores e a segunda maior quantidade de publicações; o Chile se destacou pelo volume de produções da infância a partir de diversas áreas e grupos de pesquisa que estão envolvidos com as temáticas da infância.

Em relação às áreas do conhecimento frequentes na produção no campo dos estudos sociais da infância, observou-se a predominância da sociologia, psicologia, antropologia e trabalho social. Entretanto, as pesquisas predominantes são sobre a interface da educação e da juventude, e há grande proximidade com o campo da antropologia da infância.

Os pesquisadores apontam que os países do hemisfério Sul ainda estão se apropriando da teoria desenvolvida pelos países do Norte e vêm desenvolvendo pesquisas com base teórica apoiada em diversas disciplinas, por acreditar que o campo dos estudos da infância é complexo e requer, portanto, um diálogo multidisciplinar.

Cabe destacar que a multidisciplinariedade demarca a configuração do campo nestes países, mas conforme ressaltado pelos pesquisadores, o campo da sociologia da infância fica demarcado pelo fato das pesquisas se inserirem neste campo para obtenção de financiamento para a realização das investigações científicas e para aprovação dos projetos de pesquisa.

Em relação aos temas investigados, nota-se que na Argentina predominam questões tais como: crianças como atores sociais, políticas públicas relacionadas à infância, cidadania das crianças, educação e experiências escolares das crianças, os direitos das crianças, trabalho infantil, antropologia da infância, participação infantil, crianças indígenas, proteção e as crianças em situação de rua.

Já no Chile foram encontradas temáticas relacionadas à infância no Chile; a cidadania das crianças; participação infantil; pesquisa com crianças; crianças como atores sociais; práticas de pesquisa com crianças (metodologias / ética); crianças em contextos familiares; educação e experiências escolares; migração e imigração de crianças e suas famílias e trabalho infantil.

Considerando as especificidades do hemisfério Sul, constituído por países subdesenvolvidos e com realidades sociais diferentes do hemisfério Norte, não foi difícil identificar que as preocupações com os temas de investigações envolvem as questões e problemáticas das sociedades nas quais as crianças

estão inseridas.

Seguindo o pensamento de Bourdieu (2003, 2004, 2004b) sobre a estruturação do campo, pode-se observar que as ações que têm definido as regras para a construção do campo da sociologia da infância demandam considerar as crianças como atores sociais e agentes; busca por abordagens metodológicas para realizar pesquisas com crianças; compreender a infância enquanto construção social e a infância enquanto categoria na estrutura social; bem como debruçar esforços para estudar as relações das crianças e suas culturas.

Considerações finais

O campo da sociologia da infância na América do Sul compõe um campo mais amplo denominado estudos sociais da infância, o qual é marcado desde sua origem pelo diálogo entre diversas disciplinas, o que contribui e amplia as possibilidades de pesquisas sobre e com as crianças.

Foi possível identificar que os agentes do campo estão atentos à infância e estabelecem relações com as pesquisas e com as publicações de acordo com as regras do campo, acreditando que vale a pena investir esforços no campo, o que Bourdieu (2002) nomeia como *illusio*.

Assim, nota-se que a partir de 1990 as diversas disciplinas inserem-se no campo e na militância pelos direitos das crianças; os agentes institucionalizam grupos de estudos e pesquisas nas universidades, investindo interesses, esforços a favor do desenvolvimento do campo; também publicam os trabalhos em eventos científicos reconhecidos e renomados que consagram pesquisadores e suas investigações no âmbito acadêmico.

O estudo permitiu identificar os temas que tem se consagrado no campo (Bourdieu, 2004), as áreas mais frequentes na produção do conhecimento sobre as crianças e a infância, bem como notar a realização de pesquisas sobre as crianças e a infância; políticas públicas; cidadania; crianças enquanto atores sociais; crianças nos contextos familiares; direitos das crianças; escolarização e experiências escolares; participação infantil; práticas de pesquisas com as crianças (metodologias/ ética); proteção e trabalho infantil. Essas questões relacionam-se aos diversos contextos da infância presentes nos diferentes países, principalmente pela desigualdade, problemas econômicos e políticos que caracterizam o continente.

Outro ponto a ser ressaltado é que a literatura europeia contribui para o desenvolvimento dos estudos sociais da infância na América do Sul, mas não o determina, uma vez que as problemáticas sociais da infância sul-americana demandam teorizações pelos agentes deste continente.

Referências

ALMEIDA, A.N. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa (PT): Instituto de Ciências Sociais, 2009.

BOURDIEU, P. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, SP: UNESP, 2004 b.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da acção. Oeiras (PT): Celta Editora, 2002.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa (PT): Edições 70, 2004c.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa (PT): Fim de Século, 2003.

CASTRO, L. R. de; KOSMINSKY, E. Childhood and its Regimes on Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, 58 (2), p.206-231, Mar, 2010.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, 43 (1), p. 9-26, 2006.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.112 p. 33-60, mar. 2001.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (Coord.). **Infância e Sociologia da Infância**: entre a invisibilidade e a voz. Relatório Científico. São Paulo: FEUSP/ CNPq, 2013.

QVORTRUP, J. Sociology of Childhood: Conceptual liberation of Children. IN: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Eds.) (2002). **Childhood and children culture**. Odense: Odense University Press (Versión ampliada y revisada de: ____. (1995) Childhood in Europe: a new field of social research. IN: CHISHOLM, L. et al (Eds.). Growing up in Europe. Berlin/New York: De Gruyter).

QVORTRUP, J; CORSARO, W.; HONIG, M.S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** PalgraveMacmillan, 2009.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. IN: GOUVEA, M.C.; SARMENTO, M.J. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p.17-39, 2008.

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.

_____. L'enfance au regard des Sciences sociales. **AnthropoChildren**, 1, jan, 2012.

SZULC, A.; COHN, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, 1, jan.

ABORDAGEM SOCIOLÓGICA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA DOS PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS

Letícia Rodrigues de Souza
ticinha[a] lety@yahoo.com.br
Universidade de São Paulo – USP- Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI)- CAPES

Resumo

Partindo do paradigma formulado nos anos 1990 por James e Prout, o qual considera a infância como construção social e as crianças como atores sociais, e tendo como bases as discussões de autores como Qvortrup (2010) e Corsaro (2011), pioneiros no campo da sociologia da infância, este trabalho apresenta uma investigação de doutorado, em andamento, com apoio da CAPES, a qual se propõe investigar como o campo dos estudos da infância repercutiu nos países do hemisfério sul, especificamente em países da África de língua oficial portuguesa (PALOP). Difundida em diferentes países da Europa e na América do Norte, a sociologia da infância sustentou variadas pesquisas e, dessa forma, produziu teorias sobre a infância e as crianças. Sabe-se que esse campo e, indo além, que o campo multidisciplinar dos estudos da infância tem repercutido em países da América do Sul (VOLTARELLI, 2017), incluindo o Brasil (ABRAMOVICZ; OLIVEIRA, 2010; FARIA; FINCO, 2011; NASCIMENTO et al, 2013). Na perspectiva do hemisfério sul, pensando em África, encontramos pesquisas cuja referência teórica é também a sociologia da infância (ABEBE; OFOSU-KUSI, 2016, por exemplo), notadamente em países de língua oficial inglesa. E nos PALOP? Quem pesquisa a infância? Quais as referências e abordagens? Tomando a sociologia da infância como referência, o estudo traz as Epistemologias do Sul, de Boaventura Silva Santos, como alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna e como proposta que combate o monopólio das formas de saber e sua hierarquização a partir do pressuposto de que é necessário ultrapassar o pensamento moderno ocidental e a sua lógica de exclusão (GOMES, 2012). Pretende-se realizar um levantamento geral da produção dos estudos da infância nos PALOP para identificar pesquisadores e as temáticas relevantes. Em seguida, serão definidos ao menos dois países para aprofundamento da pesquisa. Até o momento, a partir do levantamento de dados, foram encontradas as seguintes temáticas família; papel do Estado e política; intervenção precoce na infância; papel do educador de infância; necessidades educativas especiais; instituições de infância; ludicidade; desenvolvimento da criança; participação ampla da sociedade civil; participação ativa dos jovens na sociedade; escolas e

parasitoses intestinais; cuidar de crianças; entre outras pesquisas. Como objetivo final, pretende-se estabelecer interlocução entre os estudos da infância encontrados e a produção do Brasil e de Portugal, na possibilidade do estabelecimento fecundo de diferenças e proximidades de pesquisa, metodologias e referências teóricas.

Palavras-chave: Estudos Sociais da Infância. África Lusófona. Infâncias africanas.

Introdução

Partindo do paradigma formulado nos anos 1990 por James e Prout, o qual considera a infância como construção social e as crianças como atores sociais, e tendo como bases as discussões de autores como Qvortrup (2010) e Corsaro (2011), pioneiros no campo da sociologia da infância; o presente artigo retrata uma investigação doutoral inspirada em projetos realizados pelo GEPSI - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (USP-SP) com o intuito de compreender o campo da sociologia da infância.

Em estudo coletivo realizado entre 2010 e 2012, com o apoio do CNPq, o GEPSI mapeou os grupos de pesquisas brasileiros que dialogam com a sociologia da infância com o propósito de conhecer a extensão e diálogos promovidos com outras áreas do conhecimento, a produção que estrutura o campo no Brasil e os conceitos da área mais utilizados por cada um deles. Assim, tornou-se relevante dar continuidade nas investigações sobre as produções do campo em outros países do hemisfério Sul, conforme desenvolvem o trabalho de doutoramento de Voltarelli (2017) e esta pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa de doutoramento, a qual está em curso com apoio da CAPES, pretende realizar um levantamento geral da produção dos estudos da infância nos PALOP, com o intuito de identificar pesquisadores e as temáticas mais relevantes.

O campo de estudos da infância numa abordagem sociológica já é constituído nos países do Hemisfério Norte, como apresentam os balanços de Montandon (2001), Sirota (2001), Gaitán Muñoz (2006a), Ferreira e Rocha (2015). Já no que se refere numa perspectiva do hemisfério sul, pensando em África, encontra-se pesquisas cuja referência teórica é também a sociologia da infância, tais como Reynolds (1988), Mizen, Ofosu-Kusi (2014); Twun; Danso Imoh (2016), entre outros; notadamente em países de língua oficial inglesa[2].

[2]A revista *Childhood*, em sua edição de agosto de 2016 (23(3)), lançou uma edição especial denominada *Special Issue: Beyond pluralizing African childhoods,* com artigos sobre Zâmbia, Ruanda, África do Sul, Etiópia e Uganda.

Já nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, denominados PALOP? Quem pesquisa a infância? Quais as referências e abordagens? Torna-se então objetivo dessa pesquisa investigar o desenvolvimento dos estudos sociais da infância nos países africanos lusófonos, para compreender o que e como se tem pesquisado e produzido sobre a infância.

Tomando a sociologia da infância como referência, o estudo traz as Epistemologias do Sul, de Boaventura Silva Santos, como alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna e como proposta que combate o monopólio das formas de saber e sua hierarquização a partir do pressuposto de que é necessário ultrapassar o pensamento moderno ocidental e a sua lógica de exclusão (GOMES, 2012).

As questões problematizadoras que foram ponto de partida para essa investigação doutoral são: quem e como se pesquisa a infância, em quais países da África lusófona? São pesquisadores africanos? Pode-se acrescentar: o que se pesquisa e o que já se sabe das crianças africanas de língua portuguesa[3]? Em quais instituições acadêmicas realizam suas pesquisas? Estas são algumas das questões chaves deste estudo.

Tendo em vista os limites de discussão em um artigo, este trabalho propõe explanar sobre um panorama geral dos PALOP; a constituição do campo da sociologia em diferentes países; as Epistemologias do Sul de Boaventura de Souza Santos e alguns indicativos iniciais sobre o desenvolvimento dos estudos da infância na África lusófona.

Um panorama geral sobre os países africanos lusófonos

Tem-se o intuito de apresentar uma descrição geral sobre os países que têm como língua oficial o português, com o objetivo de contextualizar o universo de estudo e trazer algumas informações sobre o desenvolvimento político, econômico e territorial de cada um deles.

A história de Angola foi marcada por um longo conflito armado na luta pela sua independência do domínio colonial português. O país está localizado na Costa Atlântica Sul da África Ocidental, com uma área de 1.246,700 km², entre a Namíbia e a República do Congo. Luanda é a sua capital. Sua independência foi em novembro de 1975, sendo seguida por conflito interno, que somente teve fim nos anos de 2002. Em 2012, ocorreram eleições legislativas, as quais permitiram a consolidação da democracia no país (CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação, 2015).

[3]Considerada como língua oficial do país.

O Portal do Access África (2016)[4] relata que a forma de governo da Angola é de República Presidencialista e por volta da metade da população está ligada à Igreja Católica, sendo que as igrejas protestantes também possuem uma forte influência no país.

Conforme apresenta o "Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa" (2015), a economia do país gira em torno do ser não petrolífero, como a agricultura, a energia, a construção civil, as pescas, a indústria manufatureira. Angola é o segundo maior produtor de petróleo da África, pois de acordo com Access África (2016), "Angola é rica em minerais, especialmente diamantes e minério de ferro, possui também jazidas de cobre, manganês, fosfatos, sal, mica, chumbo, estanho, ouro, prata, platina e urânio."

Em Cabo Verde, a forma de governo é a República unitária de tipo semipresidencialista O país é um arquipélago localizado ao largo da costa da África Ocidental, Senegal, o qual é formado por dez ilhas (nove habitadas) e 11 ilhéus, dos quais vários são desabitados. A capital de Cabo Verde é a Cidade da Praia, na ilha de Santiago (ACCESS ÁFRICA, 2016).

Cabo Verde também esteve sob a dominação portuguesa e

> conquistou a sua independência a 5 de julho de 1975, sob a égide do Partido Africano para a Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde (PAIGC), que conduziu os destinos do país até 1991, quando passou a vigorar, com a realização das primeiras eleições livres, um regime parlamentar e um sistema pluripartidário. Desde então registaram-se grandes mudanças em termos de democratização, alternância política, exercício da cidadania, liberalização da economia, legislação, descentralização e envolvimento da sociedade civil (MARTINS, 2013). No que se refere à governação, o país tem sido repetidamente reconhecido como um caso de sucesso na região (CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação, 2015, p. 43).

A economia em Cabo Verde é débil, pois existe carência de recursos. Os ramos que mais se destacam são a pesca, o fabrico de calçado, vestuário, transformação de carne, peixe e crustáceos, sendo o turismo uma atividade em grande expansão. "A classe média e média-baixa constituem uma parte significativa da população, sendo que a maioria se dedica à agricultura, existindo também algum operariado" (ACCESS AFRICA, 2016).

[4]O Access África é um portal agregador de informação institucional, econômica e política de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe. Busca contribuir como um portal de informação para a aproximação cívica e empresarial contemporânea entre Portugal e os países africanos de Língua Oficial Portuguesa, tendo como público alvo os investidores, conjuntos de cidadãos, representantes associativos, comunidade acadêmica, além das pequenas e médias empresas. Link: http://accessafrica.flad.pt/

Guiné-Bissau estende-se por um território de baixa altitude e é um pequeno Estado da África ocidental, com uma superfície de 36.125km², sendo Bissau a sua capital. O Portal do Access África (2016) relata que a maioria dos cidadãos portugueses que viviam na Guiné-Bissau optou por deixar o país após este ter conquistado a sua independência. Atualmente, moram no país por volta de 1.400 portugueses.

Sobre a economia da Guiné-Bissau, o portal Access África relata que o país vive abaixo da linha da pobreza, tendo seu foco na pesca e agricultura. "Castanha de caju, nozes moídas e peixe, sem transformação industrial são os seus principais produtos de exportação"(ACCESS AFRICA, 2016). Dessa forma,

> [...] a economia do país assenta fundamentalmente na agricultura (61,8% do PIB), com os serviços a contribuírem com 26,8% e a indústria 7,2% para o PIB (MEPIR, 2011; UNICEF, 2012). Como estes indicadores apontam, a Guiné-Bissau é um dos países mais pobres do mundo, também classificado como Estado frágil por organizações como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Uma outra característica deste país é a sua dependência de recursos externos, principalmente da ajuda pública ao desenvolvimento (APD), que se centra nos serviços públicos com as áreas da educação e da saúde como as que recebem mais apoio. Desde 2000, Portugal tem sido o principal doador bilateral, e a União Europeia, o maior doador multilateral (MEPIR, 2011; Monteiro, 2005 *apud* CAMPANHA, p. 51, 2015).

Moçambique teve sua independência em 1975 e é um Estado Democrático de Direito. Em área territorial é o 34º maior país do mundo, possui uma população de cerca de 27 milhões, e 799.380 quilômetros quadrados de área territorial. Conforme apresenta o "Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe" (2015), no ano de 2014, aconteceram as quintas eleições gerais, presidenciais, legislativas, nas quais foi possível se estabelecer a paz, alcançar progressos e consolidar um sistema democrático multipartidário.

O país conseguiu um grande investimento externo na economia para desenvolver a exploração e a prospecção de recursos minerais, da agricultura e a ajuda direta ao orçamento, porém ainda enfrenta grandes desafios com a estabilidade política, "fraca diversificação da economia, instituições frágeis, elevados custos de financiamento e fracas infraestruturas, que constrangem o desenvolvimento da competitividade do setor privado, em particular das médias e pequenas empresas" (ADBG, 2011 *apud* CAMPANHA, 2015, p 56). De acordo com Ribeiro (2016),

> Moçambique é um país basicamente agrário, pois cerca de 70% da população vive no meio rural e a maioria dedica-se à agricultura. Além da agricultura, o país é muito rico em recursos naturais, uns ainda na fase de pesquisa e outros na etapa de arranque da sua exploração, destacando-se o gás natural e o carvão. É atualmente considerado como um dos países com uma economia de crescimento rápido na região. O *boom* energético vem confirmar que o país é rico em recursos naturais, sendo uma referência mundial em reservas de carvão e de gás natural, embora ainda não seja notório nas precárias condições de vida dos moçambicanos (p. 19).

Na economia, o país é produtor de bens alimentares e produtos agrícolas, como algodão, chá, mandioca, sal, camarão e castanha de caju. Além disso, exporta gás natural, produtos petrolíferos, eletricidade, grafite, bauxita, entre outros. "Segundo informações de 2014, o desemprego no país rondava os 30%, o que obteve a discordância de várias entidades e analistas internacionais, que estimavam um valor muito mais elevado" (ACCESS ÁFRICA, 2016).

São Tomé e Príncipe é constituído por duas ilhas e quatro ilhéus, sendo uma República Democrática em um pequeno estado insular. Contém uma área de 1.001 Km2, dado que todo o arquipélago está inserido na linha vulcânica dos Camarões. São Tomé está a 360 km do continente africano e a ilha do Príncipe, a 269 km; e as duas ilhas dão o nome ao país. A respeito da independência desse país, o "Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa" (2015) relata que houve 500 anos de dominação colonial portuguesa, e que somente tornou-se independente no ano de 1975.

A economia do país, de acordo com o "Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa" (2015), é baseada no comércio de serviços, na indústria e na agricultura. Dentre as principais indústrias do país estão as de pesca, de calçados e roupas, alimentação e bebidas, de sal e mineração. O setor terciário congrega 52,1% de todos os trabalhadores são-tomenses; o setor secundário, 17%, e o primário, 24,2%. Destaca-se ainda outra atividade econômica, ou seja,

> São Tomé e Príncipe tem apostado no turismo para o seu desenvolvimento, mas a recente descoberta de jazidas de petróleo nas suas águas poderá trazer novas perspectivas para o futuro. A atividade pesqueira continua a ser uma das principais atividades econômicas do país, produzindo-se ainda cacau, café e pimenta. Começa a apostar-se na excelência do cacau produzido, em detrimento da quantidade e já se faz a sua transformação no país, iniciando-se a exportação de chocolate, ainda que em pequena quantidade (ACCESS AFRICA, 2016).

A população de São Tomé e Príncipe vive em sua maioria em São Tomé, e pouco mais de cinco mil, em um total de 200 mil pessoas, vivem em Príncipe. São descendentes de vários grupos étnicos e, no país, residem por volta de 2.200 portugueses, já que as ilhas eram uma antiga colônia portuguesa. "Na década de 1970 aconteceram dois fluxos populacionais significativos – a saída da maior parte dos residentes portugueses (que se estimava serem cerca de quatro mil) e a chegada de várias centenas de refugiados vindos de Angola e outros países africanos" (ACCESS AFRICA, 2016).

O desenvolvimento do campo da sociologia da infância em alguns países

Pensar em trabalhar com a sociologia da infância remete ao paradigma dos 'novos estudos da infância', formulado nos anos 1990 por Prout e James, que vai definir a infância como construção social e "as crianças [...] como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam" (JAMES; PROUT, 1990, p.8), de certa maneira, em contraposição à "ocultação" da infância, ou seja, como as crianças ficaram esquecidas historicamente no campo das ciências sociais (SARMENTO, 2007). Segundo o autor, a partir da modernidade, as crianças foram consideradas dentro de uma perspectiva adultocêntrica e, desta forma, "a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças" (SARMENTO, 2004, p.3).

Em texto de 1997, Sarmento e Pinto destacam que os estudos das crianças extrapolam os limites da pedagogia e da psicologia, e consideraram o fenômeno social *infância* como uma categoria social autônoma. Nesse sentido, comenta o papel do campo da sociologia da infância:

> [...] propõe-se interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio do qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 363).

Muitos pesquisadores têm contribuído para demarcar o papel da infância na sociedade. Jens Qvortrup[5] realizou um estudo pioneiro entre 1987 e 1992, principalmente em países europeus, o qual permitiu conceber a presença da

[5]Infância como fenômeno social. Ver QVORTRUP, J. et al. *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics.* Aldershot (UK), 1994. Ver ainda QVORTRUP J. Childhood as a social Phenomenon revisited. In M. Du Bois-Reymond, H. Sünker& H.-H. Krüger, *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings* (215-232). New York: Peter Lang, 2001.

infância na sociedade moderna, em relação à família, à economia, à política, aos tempos e espaços, debatendo e discutindo sobre as relações intergeracionais e compreendendo uma série de novas teorias e interpretações. Ao mesmo tempo, William Corsaro realizou pesquisas na América do Norte e, sucessivamente, na Itália, nas quais as crianças revelavam sua ação social coletiva nos grupos de pares, o que constituiu no reconhecimento das relações intrageracionais no estudo da infância e numa revisão do conceito tradicional de socialização.

Montandon (2001), no artigo "Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos em Língua Inglesa", introduz o então novo campo de estudo denominado Sociologia da Infância, que descreve a infância como "uma construção social específica que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares" (p.33). No texto, faz uma análise sobre as publicações da infância em língua inglesa, no campo da sociologia, apresentando o início dos estudos da infância na sociologia, ocorrido nos EUA nos anos 1920. Porém, houve um período em que a infância e as crianças deixaram de ser pesquisadas e somente na segunda metade do século XX houve o retorno pelo interesse nessas pesquisas[6].

A autora faz uma análise dos primeiros trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças, notando que há uma grande diversidade de questões exploradas e a predominância do empírico. Para apresentá-los, segue as categorias temáticas de Frones (1994), as quais são: "os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças" (MONTANDON, 2001, p. 36).

O campo da Sociologia da Infância surgiu também em países de língua francesa, como aponta o artigo de Sirota, publicado e traduzido também em 2001, que apresenta um balanço da produção do campo. De acordo com ela, em texto de 2012, diferentes campos da sociologia vão redescobrir infância, como, por exemplo, a sociologia da educação, a da família, a da cultura e dos meios de comunicação, a sociologia da alimentação. Levadas por uma pluralidade de posições teóricas, novas abordagens teóricas e metodológicas se apropriam da infância. Em síntese, "as mutações do estatuto da criança levam os sociólogos a redescobrir este novo ator, que perturba e atrapalha as instituições de socialização tradicionais" (p.4).

Há a preocupação pelos pesquisadores em reconhecer a infância como objeto sociológico, como ocorreu em Montreal no ano de 1995, no encontro nomeado de "Infâncias", nos quais os trabalhos "se detiveram nos traços con-

[6]Devido à ampliação das perspectivas interpretativas, interacionistas e etnometodológicas (MONTANDON, 2001).

trastantes que uma leitura social da infância propicia, destacando, numa perspectiva comparativa internacional, os modos de construção social da infância contemporânea" (SIROTA, 2001, p. 11).

Na Europa, nos anos 1980, foi denominada "Nova Sociologia da Infância" a disciplina cujos pontos principais são a consideração das crianças como atores sociais e a infância como construção social. Com o passar do tempo, especialistas de diferentes disciplinas adotaram uma perspectiva também centrada nas crianças, compondo os novos estudos da infância, abordagem que busca refletir sobre as infâncias em seus contextos geopolíticos, sociais e culturais, com repercussão internacional. Nesse sentido, "a infância assim entendida, suscetível de um tratamento sociológico, deveria ser um campo preferente de investigação e teorização, sobre uma base estratégica pluriparadigmática e interdisciplinar" (RODRÍGUEZ PASCUAL, 2000, p.99).

Para complementar essa consideração, Gaitán Muñoz (2006a) destaca que o surgimento dessa subdisciplina sociológica é muito recente, tem somente vinte anos, e "surge a partir de uma insatisfação com as explicações habituais sobre a vida y o comportamento dos crianças, com a consideração deles na sociedade e nas ciências sociais como um todo" (p. 10).[7] Diz ela, ainda, que pode-se visualizar uma intensa atividade, um aumento da produção e das publicações, tanto no plano de reflexão teórica quanto no de investigação.

Segundo Ferreira e Rocha (2015), Portugal teve a visibilidade social das crianças, "protagonizada pelo interesse acadêmico da Medicina (Pediatria), a acentuação da infância como processo de desenvolvimento (Psicologia) e a Educação como relação específica (Pedagogia)" (p. 195).

Somente em 1990 houve um maior interesse por uma produção que desse ênfase aos estudos sociais da infância, ou que estivesse preocupada em conhecer as crianças e os seus pontos de vista. Foi quando se configuraram os campos disciplinares das Ciências da Educação, da Sociologia da Educação e da Família e da Antropologia Cultural. No que se refere à Antropologia, nos anos 1980, foi estabelecida relação com as crianças e a infância. No campo da Sociologia, não houve consideração das crianças com um estatuto sociológico para assumir como objeto próprio, o que resultou que elas permaneceram, até os anos 1990, sendo estudadas por meio das famílias e da escola e, segundo Ferreira e Rocha (2015), nota-se que isso ocorreu devido ao fato de se conceber as crianças "como objetos de um processo de socialização unívoco e vertical" (p.198).

Em relação aos estudos de abordagem sociológica sobre a infância no Brasil, Castro e Kosminsky (2010) referem que entre os anos 1960 e a década

[7] As traduções do espanhol são de minha responsabilidade.

de 1980, as questões relativas à infância focalizavam as crianças ou do ponto de vista da estrutura social, investigando o "menor", ou seja, crianças pobres, em situação de risco, no limite da marginalidade, ou o "aluno", nas pesquisas sobre e na escola.

Em 2000, Quinteiro defendeu a tese que indicava a infância como problema sociológico e, em 2002, publicou artigo pioneiro sobre a emergência da sociologia da infância. Mais recentemente, podem ser encontradas outras referências ao desenvolvimento do campo no Brasil. O número especial do periódico Educação e Sociedade, em 2005, organizado por Delgado e Müller; o texto de Abramovicz e Oliveira, de 2010; o livro publicado por Faria e Finco (2011); além da pesquisa realizada pelo GEPSI e publicada em 2013 no relatório de pesquisa "Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz".

Boaventura de Souza Santos e as Epistemologias do Sul

Em texto de 2011, Boaventura Souza Santos destaca a crise epistemológica do paradigma dominante e enfatiza fortes sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise. Para o autor, "a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e teóricas" (p. 68).

Santos (2010a) apresenta as Epistemologias do Sul como alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna, que se encontra em crise e cujo foco principal tem sido formular leis gerais, restritas ao âmbito das ciências naturais. Trata-se de resgate de modelos epistemológicos abandonados por séculos pelo colonialismo (GOMES, 2012).

A emergência desse novo paradigma surge com o intuito de aproximar as ciências da natureza das ciências humanas, preconizando que sua separação é "doravante inútil e desprovida de qualquer significado" (Idem, p. 43). Para o autor, as epistemologias do norte dominam os poderes e saberes, sendo até hoje correntes dominantes e paradigma hegemônico em todo o mundo.

Em síntese, as Epistemologias do Sul

> trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos "ecologias de saberes" (SANTOS, 2010a, p. 7).

Dessa maneira, o termo consiste em uma proposta que combate o monopólio das formas de saber e sua hierarquização (GOMES, 2012). Portanto, tem-se a intenção de superar o "pensamento abissal", isto é, o pensamento

moderno, compreendido como “pensamento excludente em sua hegemonia e acaba por suprimir e opor-se a outras visões epistemológicas” (PAIVA, 2015, p. 201).

De acordo com Santos (2010a), retrata que o pensamento abissal reparte o mundo, a partir de uma linha imaginária, entre os que estão “do lado de cá da linha”, e aqueles que estão “do lado de lá da linha” (p.71). Por conseguinte, ‘o outro lado da linha’, o Sul Global, desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente. Nessa proposta, o colonialismo suprimiu e/ou invisibilizou culturas, determinando que do lado sul não existe

> conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem se tornar objetos para uma inquietação científica. A linha visível que separa a ciência dos seus “outros” conhecimentos, de um lado ciência, filosofia e teologia e do outro, conhecimento incompreensíveis por não obedecerem aos critérios científicos de verdade e nem os reconhecimentos alternativos da filosofia e da teologia (PAIVA, 2015, p.203, grifo no original).

Ao desafiarem a centralidade hegemônica do projeto moderno, de matriz eurocêntrica, as Epistemologias do Sul investem e apostam numa proposta radical de pensamento que possibilita a mudança social, política e institucional, a partir de um diálogo Sul-Sul, cujas premissas epistêmicas desafiam as latências coloniais, capitalistas e patriarcais.

Nessa proposta, Santos (2010b), em texto sobre o paradigma emergente, retrata que é preciso não somente um paradigma científico, ou seja, o paradigma de um conhecimento prudente, mas também é necessário que seja um paradigma social, assim um paradigma de uma vida decente.

O pensamento pós-abissal “deve tomar a forma de uma ecologia de saberes. Isso significa uma renúncia total a qualquer epistemologia geral” (GOMES, 2012, p.48). Santos, em texto de 2010a, propõe que a ecologia dos saberes seja utilizada numa posição contra hegemônica a ciência hegemônica, com propósito de que a ciência não seja uma monocultura, mas parte de uma ecologia mais completa de saberes. “Em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (p. 33).

A ecologia se apropria da ideia de que o conhecimento é interconhecimento, pois precisa reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, as interações que acontecem entre eles para não comprometer a sua autonomia, já que o “pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010a, p. 45).

Desse modo, as Epistemologias do Sul têm o intuito de dar valor às práticas cognitivas e as formas de conhecimento dos grupos sociais presentes no hemisfério Sul, visibilizando aqueles que sempre foram marginalizados e esquecidos pela cultura dominante, em busca de justiça global. O que representa a valorização e o reconhecimento de várias visões que contribuíram para ampliar os horizontes das experiências do mundo, e de práticas sociais alternativas, com o "objetivo [de] dar vozes a diversos conhecimentos que possibilitem a inserção e a maior participação dos grupos sociais" (PAIVA, 2015, p.204).

Considerações iniciais e alguns indicativos sobre as produções Africanas Lusófonas

Partindo da ideia de uma possibilidade de um diálogo sul-sul, como resposta ao papel hierárquico e impositivo do hemisfério norte, na perspectiva do colonialismo, como uma alternativa para tirar da invisibilidade/subalternidade as dimensões epistemológica, econômica e política, parece oportuno dialogar com as obras de Boaventura Souza Santos, o qual apresenta as Epistemologias do Sul como uma proposta que combate o monopólio das formas de saber e a hierarquização de tantas outras, propondo uma luta para que não exista a subalternidade dos países do lado de cá da linha abissal.

Torna-se significativo aprofundar nesse e em outros conceitos do autor, tais como o colonialismo, pós-colonialismo, pós-modernismo, ecologia dos saberes e a reinvenção da emancipação social, pois permitirão entender o contexto das discussões sobre a infância na África lusófona. Deste modo, esta pesquisa possibilitará aberturas e visibilidade para os países africanos de língua oficial portuguesa, além de estabelecer interlocução entre os estudos da infância encontrados e a produção do Brasil e de Portugal, na possibilidade do estabelecimento fecundo de diferenças e proximidades de pesquisa, metodologias e referências teóricas.

A pesquisa encontra-se em processo de levantamento de dados, mas até o presente momento já foram realizados os seguintes métodos: levantamento de plataformas/diretórios para fontes de pesquisa, busca pelas Universidades de cada um dos PALOP, listagem de periódicos do campo da educação e ciências sociais, e de artigos sobre a infância com abordagem sociológica, visita aos sites das Universidades em busca dos professores, currículos e grupos de estudos sobre a infância e investigação preliminar de trabalhos sobre a infância africana.

Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento de dados em cada país através dos *links* das Universidades Públicas e Privadas. As Universidades foram localizadas no sítio de buscas *Google* na *internet*. Em cada

plataforma das Universidades localizou-se os cursos de Ciências Sociais e/ou Educação. A pesquisa deu continuidade naquelas que apresentavam esses cursos. Concomitantemente, buscou-se por diretórios e plataformas *online* no sítio de busca da *internet* – *Google*, com a intenção de localizarmos as produções e pesquisas dos PALOP.

Dessa maneira, em termos gerais, pode-se dizer inicialmente que a produção do continente africano se aproxima de temas como: necessidades educativas especiais; instituições de infância; ludicidade; desenvolvimento da criança; família; papel do Estado e política; intervenção precoce na infância; papel do educador de infância; participação ampla da sociedade civil; participação ativa dos jovens na sociedade; escolas e parasitoses intestinais; cuidar de crianças; entre outras pesquisas.

Considerando as particularidades dos países africanos lusófonos, subdesenvolvidos, com realidades sociais diferentes do hemisfério Norte e de extrema pobreza, não é difícil identificar que apenas uma pequena parte das produções sobre a infância são publicadas e disponibilizadas *on-line*; o que nos remete à falta de informações nos *links* de várias Universidades e a dificuldade de encontrá-los.

Foi possível identificar, até agora, que muitos dos temas de investigações e estudos nos países dos PALOP estão relacionados com as problemáticas e dificuldades dessas sociedades e com a realidade em que as crianças vivem e estão inseridas. Importante acentuar que as investigações realizadas na África Lusófona possibilitaram entender que a preocupação governamental com a infância ainda é recente, o que requer novas pesquisas e estudos mais aprofundados sobre o contexto da produção científica sobre a infância nestes países.

Nos países lusófonos, encontra-se lacunas de publicações sobre os direitos das crianças, entretanto sobre a temática da participação as produções relatam que o contexto sociopolítico tem sido referenciado pelas lutas de grupos minoritários representados a partir do ativismo de mulheres, familiares, jovens e da ação das feministas (MUTHAMBE, 2016; BASTOS, DUARTE, 2016; CHAÚQUE, 2017).

Cabe destacar que a pesquisa nos PALOP não foi finalizada até o momento, as buscas continuam nos sítios do Google e em contato por e-mail com professores sugeridos, os quais poderão dar maiores informações sobre a abordagem sociológica nos estudos da infância desses países, além de procurar por outras fontes e meios de pesquisa nos demais países. Ao ser finalizada a etapa, pretende-se compilar os artigos/teses/dissertações encontrados.

Dessa maneira, não se teve a intenção de findar o tema ou esgotar o debate sobre essa pesquisa, mas explanar sobre as ideias chaves desta pesqui-

sa, a qual já avançou no conhecimento sobre os países africanos lusófonos, nos estudos sobre o campo da Sociologia da Infância e também nos contributos teóricos de Boaventura Souza Santos e por onde ainda pretende caminhar.

Em síntese, o presente artigo apresenta o caminho percorrido até aqui e pretende, na continuidade da pesquisa, estabelecer novas discussões e pontos de análise sobre a produção da infância em uma abordagem sociológica nos PALOP.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ACCESS AFRICA. Portugal, 2016. Disponível em <http://accessafrica.flad.pt>. Acesso em: 5 set. 2017.

BASTOS, J. N. de e DUARTE, S. M.Rumo a um Ensino Básico de qualidade em Moçambique. In: DUARTE, S. M e DIAS, H. N. (Org.). **Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade**. Maputo: EDUCAR-UP, 2016, p. 36-41.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guine-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe**. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação em Países Lusófonos. 148p. 2015. Disponível em: <http://www.rosc.org.mz/index.php/documentos/boletins/doc_download/296-estudo-exploratorio-sobre-a-situacao-da-educacao-nos-paises-africanos-de-ligua-oficial-portuguesa>. Acesso em: 17 set. 2016.

CASTRO L. R.; KOSMINSKY E. Childhood and its Regime of Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of Social Sciences. **CurrentSociology** 58(2):p. 206-231, 2010.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CHAÚQUE, D. V. A participação da família nas actividades educativas das instituições de educação de infância. In: SAPANE, B. (Org.). **Educação para a Infância em Moçambique: do papel da família à intervenção pedagógica**. Maputo: EDUCAR-UP, 2017, p. 43- 53.

DELGADO, A. C. C.; Müller, F. Apresentação. Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças".**Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360, Maio/Ago. 2005

FARIA A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FERREIRA, M; ROCHA, C. A sociologia da Infância e os estudos da infância em Portugal (1990-2012): emergência e o desenvolvimento. In: REIS, M; GOMES, L. O. **Infância: sociologia e sociedade**.São Paulo, SP: LEVANA, 2015.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006a. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>. Acesso em: 1 jul. 2017.

GOMES, F. M. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Páginas de Filosofia**, v.4, p, 39-54, dez 2012.

JAMES, A; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

MIZEN, P; OFOSU-KUSI, Y. Agência como vulnerabilidade: explicando a ida das crianças para as ruas de Accra. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 81-101, jan./abr. 2014.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n° 112, p. 33-60, março/ 2001.

MUTHAMBE, A. V. In:DUARTE, S. M;DIAS, H. N. (Org.). **Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade**.Maputo: EDUCAR-UP, 2016, p. 125-132.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (Coord) *et al.* **Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2013.

PAIVA, M. L. P. de. Um Olhar sobre "Epistemologias do Sul" de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Uniara**, V. 18, nº 1, julho de 2015.

RODRÍGUEZ PASCUAL, I. R. **Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos**.Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

QUINTEIRO, J. Sobre a Emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, p. 137-162, 2002.

_____. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 208p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, 2000.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p. 777-792, set/dez, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, SP: Cortez, 2010a.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010b.

REYNOLDS, P. The Double strategy of children in South Africa. **Sociological Studies of Child Development**, v.3, p.113-38, 1988.

RIBEIRO, S. M. S. P. *Brinquedos e brincadeiras em contexto de rua*: o papel do brinquedo nas culturas infantis em Moçambique. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Instituto de Educação. Universidade do Minho. 2016.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V M R de; _____. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: _____.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004, p.9-34

_____; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; _____. (Coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga (PT): Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n° 112, p.7-31, março/ 2001.

_____. French Childhood Sociology: An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field. **Current Sociology**, Vol. 58(2): 250–271, mar. 2010.

_____. L'enfance au regard des Sciences sociales. **Anthropochildren**, n.1, p.1-20, 2012.Disponível em: < http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=921>. Acesso em: janeiro de 2017.

TWUM-DANSO IMOH, A. 'From the singular to the plural: exploring diversities in contemporary childhoods in sub Saharan Africa', **Childhood: A Journal of Global Child Research**, Vol. 23(3) 455–468, 2016.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância**. 2017. 325 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

INFÂNCIAS CARIOCAS: CORPO, ARTE, NATUREZA E DEMOCRACIA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES E CRIANÇAS[8]

Lea Tiriba
UNIRIO, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
lea.tiriba@gmail.com

Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer
Colégio Pedro II, Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
katia.b.schaefer@gmail.com

Adrianne Ogêda Guedes
UNIRIO, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
adrianne.ogeda@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os pilares e as dinâmicas do Projeto de Extensão *Infâncias Cariocas*, que acontece na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 2017. Para entender as motivações para criação deste projeto, cabe situar o contexto político de sua proposição e apontar perspectivas para a pesquisa sobre formação docente empoderadora. O *Infâncias Cariocas* compreende a oferta de cursos voltados para profissionais das redes públicas e conveniadas do Estado do Rio de Janeiro e sua realização se dá num contexto em que escasseiam os recursos para a Educação, em função da aprovação da PEC 55 pelo Congresso Nacional, em 2016. Diante deste fato, e da necessidade de dar continuidade aos projetos de formação desenvolvidos pelo MEC, em parceria com IES de todo o Brasil, que foram rompidos com a última mudança no governo, é que decidimos, na UNIRIO, realizar cursos de curta duração, versando sobre os temas corpo, arte, exercício da democracia nas políticas do cotidiano e natureza. As temáticas nos interrogam sobre a macropolítica que mascara a coerção micropolítica cotidiana, aprisionando os corpos e desconectando-os da natureza, em flagrante desrespeito às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental de 2012. Para tanto, os cursos são gratuitos e contamos com uma equipe docente multidisciplinar, que dialoga com as questões da educação e da infância, e que se disponibilizou a participar desse projeto, mesmo sem contar

[8] Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso FALA OUTRA ESCOLA realizado em Campinas-SP no período de 25 a 28 de julho de 2017 e outra versão publicada na revista Aleph, de dezembro de 2017, Ano XV – Número 29.

com recursos financeiros, entendendo-o como ato político e de resistência às práticas que limitam a atuação docente à lógica capitalista e produtivista ainda presente em muitas instituições educacionais. A oferta dos cursos tem o objetivo de manter vivos os laços de proximidade político-afetiva entre a universidade e os profissionais que atuam na ponta, mobilizando-os no que diz respeito aos princípios teórico-práticos do campo das políticas públicas de Educação Infantil, da percepção do corpo, de legitimar a importância de uma educação estética e da conexão com a natureza. Neste trabalho, pretendemos também explicitar as bases metodológicas da proposta de formação, que denominamos como teórico-brincante, na medida em que articulam apropriação teórica e processos de empoderamento grupal, com proximidade da natureza, a partir do olhar para seus corpos e de vivências dançantes e musicais, nas experiências cotidianas na Educação Infantil. O contato com a cultura dos povos tradicionais que compõem a nossa brasilidade, como os povos indígenas e de ascendência africana, também consolida essa trajetória, ao nos possibilitar o resgate de nossa ancestralidade para além de uma cultura eurocêntrica e, com isso, o convite a rever e a reviver a nossa relação com a arte, com o corpo, com os povos e com a natureza. A partir de relatos de vivências, trazemos exemplos das dinâmicas propostas em alguns encontros, como depoimentos dos participantes sobre suas experiências singulares no *Infâncias Cariocas*, com o intuito de indicar caminhos possíveis de formação e atuação, nos quais são possíveis a (re)conexão com o próprio corpo, com outros corpos e com a natureza, em uma dimensão estética que valoriza o empoderamento político como ferramenta para olhar e lutar pela democracia.

Palavras-chave: Infâncias. Reconexão. Formação de educadores.

Apresentação: a proposta do *Infâncias Cariocas* – o desejo de novas conexões e reconexões

O contexto político atual em que o investimento público diminui de forma drástica, em função da aprovação da PEC 55[9] pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2016b), trouxe consequências graves para a educação brasileira. Como uma dessas consequências, foram suspensos os cursos de extensão e de especialização em docência na Educação Infantil[10], iniciativas do Ministério de

[9] A Proposta de Emenda à Constituição - PEC 55 de 2016, também conhecida pela população como a PEC do teto dos gastos públicos, se refere à Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, conforme divulgado no Diário Oficial, nª 241, sexta-feira, 16 de dezembro de 2016, disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>. Acesso em: 9 jul. 2017. Tal emenda constitucional implica em uma redução drástica, dentre outras, nos gastos com a educação pública brasileira.

[10] Coordenamos e/ou atuamos como formadoras em Cursos de Especialização e Extensão que oferecemos nos anos de 2013, 2014 e 2015 como parte do convênio entre o MEC e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Este convênio se deu com cerca de 25 universidades federais brasileiras.

Educação que aconteciam em parceria com Institutos de Educação Superior (IES), o que nos levou a pensar em alternativas para que o trabalho de formação de professoras[11] tivesse continuidade.

Foi assim que, como forma de resistência, formulamos cursos de extensão gratuitos para educadores da área da Educação Infantil, no intuito de dar continuidade à proposta de formação docente que já vinha acontecendo, desde 2013, na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Com este artigo, objetivamos compartilhar as experiências do *Infâncias Cariocas,* composto por três cursos simultâneos: *Lugares do Corpo*, *Políticas do Cotidiano* e *Crianças da Natureza,* oferecidos a 150 profissionais da Educação Infantil e áreas afins, entre maio e julho de 2017, com carga horária de 32 horas, nos quais 50 alunas distribuídas em três turmas, participaram de oito encontros semanais; além das novas turmas que iniciaram em setembro, nas mesmas condições, com término em dezembro de 2017. Os três cursos foram prioritariamente destinados a professoras das redes públicas do Estado do Rio de Janeiro. Com vistas a respeitar a história da Educação Infantil no nosso estado, que se constituiu a partir da luta das mulheres das classes populares, cerca de 10% das vagas foram reservadas para educadoras das redes comunitárias[12], e 30% para escolas particulares, estudantes e outros profissionais interessados nas questões de educação voltadas à infância.

As temáticas dos cursos – *Lugares do Corpo*, *Políticas do Cotidiano* e *Crianças da Natureza* – nos interrogam sobre a macropolítica que mascara a coerção micropolítica cotidiana, aprisionando os corpos e desconectando-os da natureza, em flagrante desrespeito às leis nacionais, que, por sua vez, embasam e empoderam as lutas que visam uma educação de qualidade para as crianças brasileiras.

A oferta de três cursos a cada semestre, com diferentes temáticas, primou pelo objetivo de manter vivos os laços de proximidade político-afetiva entre a Universidade e os profissionais que atuam na ponta, mobilizando-os no que diz respeito aos princípios teórico-práticos do campo das políticas públicas de Educação Infantil, da percepção do corpo e da conexão com a natureza. Recorremos às bases metodológicas da proposta de formação, que denominamos como teórico-brincante, na medida em que articula apropriação teórica e processos de empoderamento grupal, com proximidade da natureza e vivências corporais/dançantes, musicais e de expressão plástica, na

[11] Optamos por utilizar o gênero feminino na escrita, durante todo o texto, já que a grande maioria do público atendido é do gênero feminino. Tal decisão vai ao encontro da luta pelo reconhecimento do lugar da mulher no campo social, político e econômico no contexto brasileiro e mundial.

[12] Cabe ressaltar que todas as educadoras da rede comunitária que se inscreveram nos cursos tiveram suas vagas garantidas, não chegando nem a atingir os 10% das vagas previamente garantidas.

intenção de promover novas possibilidades de relações entre adultos/adultos, entre adultos/crianças, entre crianças/crianças e entre seres humanos e não humanos nas experiências cotidianas na Educação Infantil.

Os cursos têm como referência legal as conquistas do campo da Educação Infantil desde a Constituição Federal, que define a frequência às creches e pré-escolas como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, Art.205). Assim, um conjunto de leis, que sucede nossa Carta maior, orienta o *Infâncias Cariocas*: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que marca a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009); e a lei de nº 13.257, de março de 2016 (Marco Legal) (BRASIL, 2016a), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, para garantir, dentre outros fins, o atendimento profissional devidamente qualificado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos:

> Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança.

Para somar às leis que embasam a proposta da oferta do *Infâncias Cariocas*, acrescentamos a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e "institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo" (BRASIL, 1999). Essa lei é reforçada na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b) e traz como objeto, logo no capítulo I, a importância de implementar a PNEA também nos cursos de formação de docentes para a Educação Básica (Art. 1º, inciso III). Seu Artigo 10º reforça esse princípio: "As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.". Temos ainda, como referência, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012a), que, em seu Art. 2, § 1, inovam ao apresentar o direito ambiental como parte dos direitos humanos universais (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Na base do trabalho educacional, buscamos refletir sobre ações éticas, ecológicas, estéticas e políticas, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e partimos de alguns pilares que consideramos essenciais nesse processo: corpo, arte, natureza e aprendizagem da democracia.

Pensar em cursos com o foco na natureza, na política e no corpo, permeados pela experiência estética, através de diferentes danças, produções plásticas, expressões corporais e vivência da democracia, tem o sentido de promover o empoderamento das alunas, instrumentalizando-as com ferramentas teóricas e legais, mas também na percepção e afetação de seus corpos a partir de experiências de sensibilização no contato com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com a natureza a qual pertencem, assim como na aprendizagem do ser coletivo. O contato com a própria capacidade criativa e expressiva aproxima a professora da sua potência criadora, que também é semelhante à da criança.

Guattari (2012) apresentou o conceito de *ecosofia*, articulando três ecologias como essenciais na formação humana: ecologia mental, ecologia social e ecologia ambiental e, entendendo que "o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível" (GALLO, 2003, p.41), elegemos a ideia de equilíbrio ecosófico como referência para a análise da realidade e para as transformações que desejamos fomentar. A ecologia mental diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a ecologia social está relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza.

As três ecologias vêm se constituindo como ferramenta teórico-prática para a produção de um projeto de educação comprometido com a vida nos planos pessoal, social e ambiental porque, em sua articulação, estes registros ecológicos expressam as dimensões da existência. E, por outro lado, definem equilíbrios ecosóficos que expressam a qualidade de vida na Terra. Assim, a referência nas ecologias possibilita a reflexão sobre a qualidade do viver.

Na perspectiva guattariana, a subjetividade humana constitui uma ecologia pessoal, o que nos leva a perguntar: que relações estabelecemos com nosso próprio corpo? O que temos nos permitido perceber cotidianamente da nossa respiração, das nossas sensações, sentimentos, batimentos cardíacos e tudo mais que nos compõe? Que canais mantemos abertos para os afetos, para o que nos constitui? Como está nossa potência de agir no dia a dia?

No curso *Lugares do corpo*, buscamos evidenciar essas questões para que viessem à luz da reflexão. Para tanto, todos os encontros foram atravessados

por convites de experimentação sensorial, na intenção de proporcionar um grau de sensibilização nas alunas que as afetasse e, assim, possibilitar um processo de transformação pessoal. Esses momentos dialogam com reflexões teóricas na intenção de embasar o que viviam, sentiam e o empoderamento delas na busca de transformação da prática para além da universidade.

Muitos de nossos educadores têm sido formados numa perspectiva que, regra geral, tem negado o corpo ao longo do processo de ensino-aprendizagem escolar, promovendo a normalização do *ter* corpo assim como o esquecimento do *ser* corpo. Com os sentidos restringidos pelo espaço, pelas normas, pelo ritmo do tempo escolar, condicionados pela repetitividade da rotina, adormecidos pela constante exclusão dos mesmos das atividades voltadas à cognição, a sensação de que somos corpo gradativamente é anestesiada e torna-se imperceptível. Como mudar algo que não é percebido? Como perceber no outro, algo que não é reconhecido em si mesmo? Como ver na criança um ser que é corpo? No *Lugares do corpo* pretendíamos tornar o corpo consciente como maneira de resistir e fazer frente às iniciativas de controle, domesticação e esvaziamento dos seus corpos em suas histórias, como caminho de uma "educação libertadora" na perspectiva freireana.

Freire (2005) contribui com reflexões e práticas acerca da libertação dos [corpos] oprimidos, negados e interditados. Por isso, encontramos presente em suas obras a importância do diálogo, da conscientização, do homem-sujeito, e não do homem-objeto, mas do indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo da sua história. Para o autor, "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (p. 104). E para chegar a esse ato, não há outro caminho além da prática de uma educação humanizadora (FREIRE, 2002, p. 55). Como chegar nessa prática sem entender os lugares do corpo nesse processo? Como ter consciência de tais lugares que nosso corpo ocupa na relação consigo mesmo, com outros indivíduos e com o ambiente onde vivem e atuam? Segundo Le Breton, quando o sujeito é corpo consciente, ele pode recusar a negação e a interdição do seu corpo:

> Tornar consciente é trazer à percepção, desnaturalizar, estranhar essa condição alienada relativamente aos aspectos corporais, sensíveis. Isso sugere um movimento de transformação de paradigmas, que não se dá sem um processo crítico-reflexivo, mas que vai além de um empenho retórico e teórico, pois envolve tratar o corpo como um senso e não como uma categoria abstrata (2013, p. 52).

A partir desse processo de reconexão e conscientização dos corpos, buscamos empoderar os professores para uma prática que se aprende na expe-

riência, no corpo e na relação. Então podemos refletir sobre a outra ecologia proposta por Guattari (2012), que trata de uma ecologia social, na qual podemos perceber a nossa relação com o outro.

Nesse caso, trata-se de outros pares, seres e grupos humanos com os quais convivemos. Que relações de poder estabelecemos? Que contornos promovemos nessas relações? O que dos outros nos constitui e o que de nós constitui os outros? Como entender as questões políticas em que vivemos e que nos movem, ora ampliando possibilidades de ação, ora inibindo? O que fazer para mudar o quadro social e educacional em que nos encontramos? Para Guattari (2012), somos também constituídos dessa relação social, que, por sua vez, está intrinsecamente ligada à ecologia pessoal.

Consideramos que não basta a apropriação dos conteúdos teórico-metodológicos, indispensáveis ao trabalho junto às crianças: é preciso estudar questões relativas à constituição de grupos e vivenciar um cotidiano que seja democrático, que possibilite o exercício do poder de questionar o que está instituído e de tomar decisões, tanto em relação ao seu processo de formação, quanto a respeito do trabalho com as crianças, ou da gestão da escola, das relações desta com as famílias, com a comunidade e com o poder público, com a natureza.

Neste contexto, não basta a apropriação de conhecimentos teóricos, ainda que envolva os campos de conhecimento indispensáveis à compreensão da infância e das crianças. É preciso assegurar, no cotidiano da formação inicial ou continuada, espaços de exercício do poder de tomar decisões.

A formação teórica é fundamental, mas não é suficiente! Porque a apropriação intelectual de conceitos, metodologias, métodos e técnicas, ainda que de linha filosófico-política progressista, não assegura autonomia das educadoras enquanto ser político e social, nem sensibilidade e competência em seu papel de educar e cuidar. Realmente, uma professora competente em sua função de ensinar/transmitir, ou mesmo favorecer o processo de construção de conhecimentos, não é – por força de seus conhecimentos teóricos – democrática ou sensível em suas relações/interações/conexões com as crianças, com os companheiros de trabalho, com as famílias, com a comunidade, com os elementos da sociobiodiversidade que se presentificam no entorno, muito menos na cidade.

No caso específico da Pedagogia da Educação Infantil, segmento que tem centralidade em nosso projeto de formação, ancoramo-nos em princípios teórico-metodológicos que assumem como foco um trabalho que seja comprometido com as particularidades das crianças pequenas, desviando-se das práticas escolares características dos conteúdos organizados por áreas de co-

nhecimento e voltado para os interesses, culturas, linguagens. Consideramos que esta característica impacta a formação do professor na perspectiva de convidá-lo a ampliar sua capacidade de compreensão e diálogo com as crianças, com vistas a considerar suas expressões na organização de seu trabalho pedagógico (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2017).

Na busca de contemplar essa dimensão ecológica e social proposta pelo filósofo, promovemos o curso *Políticas do Cotidiano*, trazendo discussões para pensar as relações com adultos e crianças no ambiente da Educação Infantil; discutir e conhecer mais sobre as leis que embasam nossas possibilidades e limitações no agir profissional e pessoal; e pensar em nossos direitos e nos direitos das crianças pelos quais cabe a nós lutar, sempre com a intenção de potencializar as alunas do curso e em busca de caminhos legais e éticos que sejam empoderadores.

No campo da micropolítica, cabe a pergunta: qual o nosso lugar no processo de transformação de uma realidade na busca de democratização? Ao nos percebermos como agentes de transformação, assumimos responsabilidades e compromissos com a realidade educacional e atuamos para contribuir com a constante melhora na qualidade da Educação Infantil no Brasil. Nas palavras de Freire, "se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático." (2005, p. 100). Foi por essa perspectiva que o curso caminhou, provocando diálogos entre os aspectos macro e micro políticos da nossa realidade política, social e educacional.

Na dimensão da ecologia ambiental, propomos refletir sobre as relações entre seres humanos e natureza: que conexões as crianças que nos habitam estabelecem com o meio em que vivemos? Qual a nossa relação com a natureza? O que de nós se potencializa nessa relação? Guattari (2012) aponta para essa conexão como essencial para a percepção da dimensão humana. Nós somos natureza. Nós somos habitados e habitantes de uma natureza única.

O filósofo Spinoza (2011), em sua obra Ética, traz a ideia da natureza como essência no universo, como Deus, como perfeição, e nós, humanos (como as plantas e os outros animais), como um dos modos de expressão dessa natureza e totalmente conectados, interligados a essa essência. Para esse autor, todas as nossas ações implicam em boas ou más consequências para um composto universal único e, se afetamos de forma negativa essa essência, logicamente somos também atingidos negativamente, já que fazemos parte do todo. Da mesma forma, se afetamos de forma positiva, somos atingidos positivamente, o que nos potencializa, nos deixa bem e nos faz perseverar nos nossos modos de sentir e de agir na relação conosco mesmos, com os outros seres e com o ambiente. Porém, vivemos em uma sociedade que percebe os humanos como centro do universo; e a natureza como algo que está a nossa

disposição, o que nos distancia dessa conexão e percepção de unidade. Nessa lógica, nos distanciamos de nossa própria essência, gerando doença, vazio, relações superficiais e destruidoras do planeta que habitamos e nos habita.

Foi por esse viés que o curso *Crianças da Natureza* buscou resgatar essa percepção de unidade para ir além de um sentido de perceber a natureza apenas na perspectiva da preservação de seus recursos, e, sim, no sentido de que somos seres que afetam e são afetados pelo ambiente natural. Nesta perspectiva, o contato com a natureza torna-se essencial para provocar afetos em relação aos outros modos de expressão de uma natureza única, constituída por seres vivos, humanos e não-humanos, mas também com seus componentes e processos físicos como o ar, as montanhas e os fenômenos climáticos (SILVA; TIRIBA, 2014).

Assim, aulas desemparedadas, propiciadoras de contatos com a natureza de outros corpos, com plantas, sol, chuva, terra e vento, foram premissas para nossos encontros, porque a integridade humana se mantém no entrelaçamento/na conexão com outros seres.

A partir dessas três dimensões ecológicas, caminhamos nesses meses, na perspectiva de sermos alimentos e nos alimentarmos nas relações que se estabeleciam em cada encontro de cada um dos cursos.

Considerações finais a partir de encontros, conexões e reconexões

Por esses caminhos, simultaneamente, os três cursos aconteceram. Contamos com três encontros em que todas as turmas estariam juntas e cinco encontros em que cada grupo seguiria o percurso com o foco no tema central de sua turma: *Crianças da Natureza*, *Lugares do Corpo* e *Políticas do Cotidiano*. No primeiro semestre, logo no primeiro dia, com a chuva nos presenteando com sua força e presença, demos as mãos em volta de cadeiras fixas em um auditório da Universidade e dançamos uma ciranda. Cantamos, nos abraçamos, rimos, nos olhamos, nos aproximamos para dar início a esse processo. As três turmas estavam juntas nesses momentos iniciais. Apresentamos, em seguida, a partir de palavras, a proposta do curso que, por sua vez, já havia sido apresentada na Ciranda, pelos nossos corpos, sorrisos e música.

Em um segundo momento, cada turma foi para uma sala para que as alunas de cada grupo se conhecessem um pouco mais, contando suas trajetórias mais marcantes que as levaram até ali. Momento de ouvir o outro, seus saberes, seus não saberes e suas buscas no caminho do corpo, da natureza e das políticas do cotidiano com as crianças; e apresentação da programação do curso, da dinâmica dos encontros e do estabelecimento de combinados que levaríamos por todo esse processo.

No último dia, as três turmas se reencontraram naquele auditório da dança para mais uma vez compartilhar sorrisos, olhares e afetos. Ao falar sobre a experiência dos cursos, questionamos quem elas eram após o curso. Dentre muitos relatos, recortamos um que representa tantos outros: "Sou mais humana, sonhadora, brincante e mais esperançosa com o recomeço de novas possibilidades de vida, de movimento". Ao perguntar o que levariam do curso, mais respostas que afirmaram o caminho que escolhemos trilhar: "A felicidade de aprender e de me permitir ser afetada através da minha prática [...]. Proponho nunca perder a capacidade de sonhar e o *desemparedamento* das crianças com relação à sala de aula".

O registro, o olhar sensível e a escuta foram ferramentas essenciais de todo esse processo. Foi assim que tivemos tantos relatos como o que segue, de uma aluna, ao dizer o que aprendeu nestes encontros: "mais do que falar, é sentir! O conhecimento passa pelo sentimento". Em relação ao que sentiu com as aulas, a mesma aluna escreveu: "Alegria! Foram momentos maravilhosos que transcenderam leituras de livros e textos... Sentimos o que estávamos aprendendo! ".[13]

Neste texto, apresentamos as razões políticas pelas quais um curso de formação de professoras de Educação Infantil das redes públicas e comunitárias do estado do Rio de Janeiro foi inteiramente oferecido com os recursos que advêm de nosso compromisso com a qualidade de vida no cotidiano de creches e pré-escolas e com a qualidade das relações que estabelecemos com as crianças da nossa sociedade nos espaços institucionais a elas dedicados.

Na constante relação entre teoria e prática, apostamos em uma metodologia teórico-brincante, que articula apropriação de conhecimentos com proximidade da natureza e vivências corporais, plásticas, literárias, dramáticas e musicais, baseada em uma formação orientada pelos mesmos eixos norteadores e princípios que norteiam a prática educativa na Educação Infantil, ou seja, a partir das interações e brincadeiras, com base nos princípios éticos, estéticos e políticos descritos nas DCNEI (BRASIL, 2009). Esta premissa nos convida a olhar para a importância dos afetos no processo formativo, afetos esses proporcionados por um grupo de profissionais dispostos a essa troca. Compreendemos que é preciso vivenciar de corpo inteiro os sentidos formativos que estão envolvidos nas experiências estéticas!

Foi assim que, no processo de elaboração e realização do *Infâncias Cariocas*, contamos com a participação de profissionais educadores, bailarinos, músicos, arte-educadores, psicólogos e pedagogos, parceiros que generosamente se disponibilizaram a participar, mobilizados pelo desejo vital de potencialização de si, do outro e do ambiente. Gratuitamente, generosamente,

[13] Relatos do formulário de avaliação final do curso, tendo a autorização das alunas para suas devidas veiculações.

tendo em troca apenas os afetos gerados por esses momentos, e a esperança de que as aprendizagens possam reverberar em nossa cidade e em nosso país. Eles se envolveram com os alunos-professores e estudantes que frequentaram o curso. Num momento de usurpação da democracia, em que, diria o poeta Maiakovski (2002), é preciso arrancar alegrias ao futuro, entusiasmados, dedicaram-se a um movimento de contemplar dimensões ecológicas, éticas, políticas e estéticas do humano, no desejo vital de potencialização de si, do outro e do ambiente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

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, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11. ed. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 19/3/2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012(a)**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012(b)**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016(a)**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**: aprovada em 15 de dezembro de 2016(b). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial da União, nº 241, Brasília, 16 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>. Acesso em: 9 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia Oliveira. Educação Infantil Pós LDB/96: identidade docente e formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. UFRJ/Rio de Janeiro. Maio/ago. 2017, vol. 12. n. 24.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo, antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MAIACOVSKY, Vladimir. Poemas. In: SCHANAIDERMAN, Boris; CAMPOS, Augusto; CAMPOS, Haroldo de (Orgs.). **Maiakóvski: poemas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

SILVA, Ainda Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Trad. De Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

ANCESTRALIDADE, SABERES E BRINCADEIRAS: AFLUENTES DE UMA PEDAGOGIA NOSSA

Amanda Vollger
UNIRIO, Escola de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
vollgeramanda@gmail.com

Jéssica Elias Pereira
UNIRIO, Escola de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
jessicaeliaspereira@gmail.com

Priscila Cardozo da Silva
UNIRIO, Escola de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
priscilacardozodasilva@gmail.com

Raíssa Cortat
UNIRIO, Escola de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
raicacortat@gmail.com

Lea Tiriba
UNIRIO, Escola de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo Infâncias, Tradições ancestrais e Cultura ambiental - GiTaKa
lea.tiriba@gmail.com

Resumo

A educação ocidental foi concebida a partir de princípios que dominam corpos, mentes e a natureza, produzindo ambientes escolares emparedados. Herdamos da colonização a racionalização-fragmentação dos sentidos, acreditando que o ser humano é superior às outras formas de vida. Em linha oposta a essa concepção, este trabalho aponta perspectivas para o desenvolvimento e incorporação de modos de educar que respeitem a integridade do humano como ser biofílico e da cultura, considerando que, para uma pedagogia nossa, que contemple a pluralidade social brasileira, é necessário o resgate de culturas ancestrais abissalizadas que habitavam/habitam este espaço. Pesquisas sobre o cotidiano de crianças que frequentam espaços de educação escolar indígena (diários de campo, escritas de professores indígenas, desenhos, falas, fotos e vídeos de crianças) revelam que ambientes naturais são os espaços das brincadeiras cotidianas; que as crianças têm forte vínculo com a natureza e um sentimento de pertença ao mundo natural; e que, através da brincadeira, elas se apropriam e participam ativamente da produção do conhecimento tradicional local. Em paralelo, pesquisas realizadas a partir de atividades de ensino e extensão (em coerência com princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009) e envolvendo estudantes e profissionais de educação de redes públicas, revelam a importância do brincar ao ar livre como

exercício da liberdade de escolha, apropriação de conhecimentos e autonomia na criação de suas próprias atividades. Contrários à pedagogia importada, os grupos regem suas rotinas, espaços-tempos e experiências corporais em comunhão com a natureza, orientando seu processo educativo em coerência com uma perspectiva ancestral que entende a criança como ser da cultura e, simultaneamente, da natureza; isto é, que se constitui em conexão com outros seres humanos e não humanos e se potencializa neste estado de conexão. Este conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas à luz de estudos etnográficos sobre aprendizagens de crianças de povos indígenas e de terreiro – analisadas com base em concepções espinozianas e guatarrianas e conceitos do campo de estudos pessoa-ambiente –, indicam a importância de novos paradigmas e dinâmicas para a educação das crianças e a formação de seus educadores. A construção dessa pedagogia que desempareda precisa ser contínua, pautada no respeito, acolhimento e responsabilidade com o outro, constituída como uma encruzilhada: espaço de caminhos diversos, vias de potências e possibilidades. O olhar para outras culturas permite o entendimento de que nossas relações objetivas e subjetivas são condicionadas e perpetuadas a partir da norma colonizadora, que assegura exploração, docilização e extermínio de nossos povos. Afirmando as relações biocentradas em oposição à lógica hegemônica submissa ao mercado, apostamos em uma perspectiva em que o brincar é espaço-tempo de troca e ressignificação, essencial à construção de uma pedagogia plural e democrática, comprometida com o desejo de conexão das crianças com a natureza. O respeito à integridade pressupõe o entendimento desse desejo como direito humano e exige a livre circulação na diversidade de culturas originárias e tradicionais, com vistas a produção de uma pedagogia que bebe em nossas fontes, que é nossa.

Palavras-chave: Culturas tradicionais. Infâncias. Natureza.

Introdução

A educação ocidental foi concebida a partir de princípios que dominam corpos, mentes e a natureza, produzindo ambientes escolares emparedados. Em linha oposta a essa concepção, este trabalho aponta perspectivas para o desenvolvimento e incorporação de modos de educar que respeitem a integridade do humano como ser biofílico e da cultura, considerando que, para uma pedagogia nossa, que contemple a pluralidade social brasileira, é necessário o resgate de culturas ancestrais abissalizadas que habitavam/habitam este espaço (SANTOS, 2007). Buscando contribuir para o desenho de propostas educacionais que abracem esta intenção, o texto traz dados de pesquisa realizadas pelo *Grupo de Pesquisa Infâncias Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental* (GiTaKa/UNIRIO), em parceria com o *Grupo de Estudos e Pesquisa em Inte-*

rações Socioambientais (GEPISA/UESC-BA) sobre o cotidiano de crianças da etnia Tupinambá de Olivença que frequentam espaços de Educação Infantil escolar indígena. Esses dados revelam que ambientes naturais são os espaços das brincadeiras cotidianas; que as crianças têm forte vínculo com a natureza e um sentimento de pertença ao mundo natural; e que, através da brincadeira, elas se apropriam e participam ativamente da produção do conhecimento tradicional local (TIRIBA; PROFICE, 2012; 2018).

Em paralelo, atividades de ensino e extensão realizadas pelo GiTaKa, e envolvendo estudantes de graduação em Pedagogia e profissionais de educação de redes públicas e comunitárias do município do Rio de Janeiro/RJ, apostam no brincar ao ar livre como exercício da liberdade de escolha, apropriação de conhecimentos e autonomia na criação de suas próprias atividades. Este conjunto de atividades de pesquisa, ensino e extensão – analisadas com base em concepções espinozianas e guatarrianas, estudos sobre povos e comunidades tradicionais de inspiração decolonial e conceitos do campo de estudos pessoa-ambiente –, indicam a importância de novos paradigmas e dinâmicas para a educação das crianças e a formação de seus educadores.

O pensamento moderno ocidental é composto por linhas visíveis e invisíveis, onde as invisíveis fundamentam as visíveis. As visíveis consideram o que é significativo; e o que está do lado invisível não é considerado válido; se tornando, no máximo, objeto ou matéria-prima para a inquirição científica. Do lado visível estão presentes a filosofia, principalmente a racionalista, e a teologia, legitimadas pelos colonizadores, enquanto do outro está presente o conhecimento dos povos tradicionais (SANTOS, 2007)

Um dos pilares da visão de mundo ocidental é o racionalismo. Descartes, no século XVII, foi um dos maiores precursores da dualidade corpo/mente e do solipsismo. Não há legitimidade das sensações e percepções do corpo como fonte de conhecimento. O autor afirma que o sujeito conhecerá a verdade a partir do exercício do pensar/da razão e não a partir dos sentidos, pois estes nos induzem ao erro.

> Descartes construiu [...] uma ciência na qual todas as transformações do mundo eram explicadas a partir do movimento das pequenas partes constituintes dos corpos estudados. [...] A natureza fora dessa forma concebida, não como um organismo vivo mágico, mas como uma máquina dotada apenas de matéria e movimento. Nesse sentido, ele procurou explicar todo o universo por meio de causas puramente físicas, autônomas com relação à mente e ao pensamento. No estudo dos seres vivos, reduziu todas as funções animais e humanas a ações mecânicas, como as de uma máquina (BRAGA; GUERRA; REIS, 2004, p. 63-64).

Ao lado dessa visão racionalista – e articulados com os interesses do capitalismo – o eurocentrismo e o cientificismo configuram a base central e condicionadora de validação e produção de conhecimento ocidental, assim como do *existir*. As visões de mundo contrárias à esse paradigma, como a dos povos tradicionais, que regem suas rotinas a partir da coletividade e união com o ambiente natural, foram – e ainda são – silenciadas por disputas de interesses religiosos, culturais, políticos e econômicos, inicialmente pelo processo de colonização e de forma continuada pela ascensão do capitalismo.

Assim, dentro desse entendimento de organização social, a escola segue como mais um espaço de repressão dos sentidos e domínio dos corpos, intencionalmente para a manutenção dessa sociedade do controle (FOUCAULT, 1987).

O espaço escolar formal se constitui como um ambiente emparedado, isto é, que se propõe a encarcerar as crianças dentro de salas de aulas, impedindo-as de terem contato com o mundo natural (TIRIBA, 2018). Nesse contexto, são propagados ideais individualistas que estimulam, desde a infância, a competitividade entre os membros da sociedade e a superioridade em relação à natureza, vista apenas como um recurso para produção de mercadorias e alimentação da máquina global.

Em um momento de consumismo desenfreado que vem provocando a destruição em massa dos elementos naturais, ameaçando inclusive a continuidade da vida na Terra, se faz necessária a constituição de novos paradigmas mais sensíveis, que ressaltam a importância da coletividade e da natureza, não como um objeto, mas como um organismo vivo, como uma "força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos" (CHAUÍ, 2001, p. 209). Os princípios de relação sensível com a natureza e com o outro, vivenciados pelos povos tradicionais, devem, portanto, ser disseminados desde os primeiros anos nos espaços escolares urbanos, pois além das crianças passarem grande parte do seu tempo diário nesses locais, a instituição escolar tem uma relação intrínseca com a sociedade; isto é, reflete o que ocorre no ambiente social, sendo utilizada como instrumento de manutenção do mesmo.

Assim, seguindo os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que asseguram o direito à brincadeira; orientadas pelos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que afirmam o direito ao contato com a natureza; e respeitando as crianças como "seres que se constituem em conexão com outros seres humanos e não-humanos e se potencializam neste estado de conexão" (TIRIBA, 2017), buscamos inspiração nos povos tradicionais bra-

sileiros, em especial nos povos indígenas[14], para a criação de uma pedagogia autoral que seja condizente com a linha de pensamento de povos que nos constituem como brasileiros.

Em busca de práticas educativas ecológicas, ambientalmente comprometidas, trazemos apontamentos e reflexões sobre a reconexão entre as crianças e a natureza, com base nos saberes dos nossos povos originários e tradicionais. Utilizaremos o termo reconectar, pois, no contexto atual, vivemos um desequilíbrio ambiental e consequentemente *déficit de natureza*[15]. Logo, propiciar e fortalecer o elo entre seres humanos e natureza é emergencial.

A antropização no modelo de sistema capitalista não é questionada, é simplesmente naturalizada. A cada dia nos compartimentamos em salas, prédios, escolas, shoppings e isso se tornou um hábito e, por vezes, lazer. Mas, ainda assim, quando se pensa em relaxar, os ambientes naturais tornam-se um refúgio. O desejo que muitos de nós temos de procurar a natureza é explicado pelo termo da psicologia ambiental, *biofilia*, que nos define como seres que têm uma atração inata pela natureza (PROFICE, 2010). Essa atração é facilmente observada nos povos originários, cujo modo de vida é regido pela natureza; e também é observada entre as crianças pequenas, que, insistentemente, buscam a terra, a areia, a água como companheiras. Entretanto, embora inata, esta atração pela natureza é fortalecida e enfraquecida pelas condições socioambientais em que os sujeitos e grupos estão inseridos. Ou seja, sua continuidade ou finitude é definida pela cultura. Assim, não havendo convívio entre humanos e a biodiversidade, não haverá sentimento de apego, nem vontade de proteção.

Nessa linha de pensamento, podemos considerar que uma educação que se dê em relação de proximidade com a natureza implicará em ações de defesa do ambiente. Parece, então, haver relações entre sentir-se parte da natureza e desejar protegê-la, pois só é possível proteger o que se conhece e se ama.

Caminhos da pesquisa

Os caminhos metodológicos envolvem pesquisa bibliográfica, participante, análise de diários de campo, escritas de professores indígenas, desenhos,

[14] A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas em 305 diferentes etnias, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Além disso, foram registradas no país 274 línguas indígenas. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A Funai também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 08/11/2018.

15 Conceito aplicado por Richard Louv para determinar o impacto do distanciamento entre seres humanos e natureza em médias e grandes cidades. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36592620>. Acesso em: 08/11/2018.

falas, fotos e vídeos de crianças; e atividades de ensino e extensão. A articulação de diferentes caminhos e instrumentos de pesquisa se dá em função do objetivo de buscar, entre os povos Tupinambá de Olivença/BA[16], elementos que nos inspirem em relação à educação das crianças de centros urbanos brasileiros, matriculadas em creches e pré-escolas, especialmente no que diz respeito às brincadeiras em relação com o ambiente natural. Em uma das etapas da pesquisa, analisamos relatos das rotinas cotidianas descritas por 31 educadores tupinambá[17], produzidos em encontro de formação. Colhemos os dados referentes ao tempo que as crianças passam do lado de fora da sala em suas escolas, as atividades e os espaços que as realizam, considerando, dentre as suas rotinas, as que mais proporcionam o contato com a natureza.

Em paralelo, analisamos relatos de rotinas escritas por 26 professoras da rede pública do Rio de Janeiro. Tratam-se de trabalhos finais de alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/CEDEI MEC/UNIRIO, no período 2013-2014.

Em seus trabalhos, as docentes deveriam relacionar suas vivências nas escolas com os direitos: à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; e *aos movimentos amplos em espaços ao ar livre,* estabelecidos no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS;ROSEMBERG, 1995). Para a análise, o grupo se debruçou sobre o *direito ao contato com a natureza.*

A partir do confronto entre os dados obtidos nos dois estudos e verificando que a Educação Infantil escolar indígena valoriza os espaços abertos e o contato das crianças com a natureza, passamos a apostar em metodologias de formação inicial e continuada que valorizem essa proximidade. Assim, em uma segunda vertente de trabalho, mobilizamos estudantes de Pedagogia a

[16]Nosso contato com os Tupinambá se deu em 2009, no contexto do Projeto *Tendências de políticas de transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteiras*(OEA/MEC/COEDI), cujo objetivo era compreender como as crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre espaços comunitários e espaços formais de Educação Infantil. Envolvendo Brasil, Colômbia, Chile, Peru e Venezuela, o projeto visou buscar conhecimentos e saberes teóricos e práticos que permitam apoiar os países membros da OEA em relação a elaboração e implementação de políticas que qualifiquem o cotidiano de crianças e seus professores em consonância com os modos de vida de suas comunidades (TIRIBA, 2010b). Em 2014 tem início, em parceria com o GEPISA/UESC-BA, o *Projeto de Pesquisa Infâncias Tupinambás*, estudo de caso da interação entre crianças e ambientes naturais em comunidades indígenas (TIRIBA; PROFICE, 2012; 2018). E, em 2017, o Projeto *Infâncias em comunidades tradicionais e em áreas de proteção ambiental no Brasil e em Cuba – lições para educação ambiental*, com o objetivo de identificar, reunir e sistematizar o conhecimento produzido nas distintas áreas do conhecimento acerca das infâncias brasileiras, especificamente aquelas tradicionais ou vivenciadas por comunidades que vivem em áreas de proteção ambiental, com foco na interação das crianças com os ambientes naturais e seus seres.

[17] Encontro de Formação sobre o tema *O lugar da natureza no cotidiano das crianças e dos educadores da escola Tupinambá*, atividade do *Projeto de Ensino Educação Ambiental: práticas para escolas em comunidades tradicionais*, realizado no dia 28 de março de 2017, em Olivença, com duração de 4 horas.

desenvolver, com crianças de 3 a 5 anos, matriculadas em instituições de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, atividades em ambientes externos, como praia e jardins. Além de favorecer as brincadeiras das crianças com a natureza, essas mobilizações têm o sentido de que os estudantes experimentem metodologias de formação teórico-brincantes; isto é, que articulam apropriação teórica com proximidade do universo natural, vivências sensitivas e artísticas e aprendizagem do trabalho em grupo. As práticas desenvolvidas atuam na perspectiva da valorização do brincar como ferramenta educativa; da relação afetuosa com o outro e com a Terra. Para além disso, envolvem as artes e o livre movimento dos corpos, buscando uma relação equilibrada entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor, articulado à consciência ambiental (SCHAEFER; GUEDES; TIRIBA, 2017).

Em paralelo a essa pesquisa, foi realizada uma análise bibliográfica acerca das relações das crianças com a brincadeira e a natureza em terreiros. Nos debruçamos sobre o texto *Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a Infância no candomblé (*ALMIRANTE; OLIVEIRA, 2017), que realiza uma investigação sobre a criança do Candomblé, de que forma ocorrem seus processos de aprendizagem e a importância do lúdico e da brincadeira em sua apropriação.

As análises dos dados, realizada com base em conceitos de natureza como substância única que compõe tudo que existe; e de criança como modo de expressão da natureza em conexão com outros modos de expressão (ESPINOSA, 1983), vêm nos aproximando de estudos sobre comunidades e povos tradicionais brasileiros, entre eles, os indígenas (FERNANDES, 1975; RIBEIRO, 1995) e os de terreiro (ALMIRANTE; OLIVEIRA, 2017).

Achados da pesquisa

Os relatos das professoras cariocas evidenciam que as creches e pré-escolas se constituem como um ambiente emparedado, que não possibilita que as crianças tenham contato com a luz solar ou que visualizem o ambiente ao seu redor para além das paredes, visto que ambos os aspectos são ausentes em 46% e 58% dos relatos respectivamente.

A natureza é vista como o lugar do perigo e como precursora de doenças respiratórias, portanto o acesso é estritamente limitado. As professoras, em sua maioria (46%) propiciam o contato das crianças com os elementos naturais; e em 38% dos relatos mostram que há plantas e canteiros, mas as crianças não têm livre acesso, pois os membros da escola têm receio que se machuquem e a brincadeira com água, ausente em 62% dos relatos, gera tensões entre os funcionários da instituição.

A metade das educadoras afirmam que incentivam as crianças a respeitarem a natureza e seus elementos, mas 31% das escolas sequer visitam parques, jardins e zoológicos, e em 54% dos relatos não há referências à presença de animais. Portanto, como questionou Tiriba, como vão aprender a respeitar a natureza e preservá-la se não convivem com outros seres vivos? (TIRIBA, 2010a).

Para as crianças indígenas a concepção de natureza é diferenciada; é algo que está intrinsecamente relacionado à sua existência. Compreender o espaço em que vive, explorar o espaço da aldeia em grupo é uma brincadeira, estar em contato direto com os animais, a água, com a terra, não é motivo para fobias. Conhecer a natureza e os limites próprios é fundamental para o equilíbrio da criança.

As crianças tupinambás se relacionam com a natureza tanto nas aldeias onde vivem quanto no contexto escolar. Elas "lancham na mata, brincam na praça central, vão à praia e ao balneário de Toromba tomar banho de piscina... Rios, colinas, bancos de areia e matas são os lugares do brincar cotidiano." (TIRIBA; PROFICE, 2018, p. 37).

As brincadeiras são coletivas, envolvendo familiares e professores. No momento da brincadeira grupal, as crianças estabelecem vínculos sociais e começam a se preparar para a vida adulta, "mesmo sendo situações vividas de forma elementar, elas antecipam e preparam, passando pelos diversos estágios culturais". (ALTMAN, 2008, p. 240).

É grande a relação de afetividade e compreensão entre todos os pertencentes da comunidade escolar (educadores, estudantes, familiares). Esse elo tem grande importância ante o desenvolvimento das crianças e para o seu aprendizado.

> De fato, as educadoras são pacientes! E nenhum momento em que estive acompanhando as atividades realizadas no interior do Núcleo, ou em atividades externas, observei qualquer alteração de voz por parte dos adultos. Da mesma forma, não vi crianças insistindo, fazendo birra ou o que chamamos de malcriação (TIRIBA, 2010b, p.72) .

As crianças são criativas na elaboração de seus brinquedos, compostos por elementos naturais como pedaços de madeiras, conchas, e folhas das árvores.

As rotinas escolares envolvem grande contato com o ambiente natural. As crianças passam grande parte do tempo realizando atividades em espaços, como pátio, praia, jardim, bosque, mirante, sob as árvores ou pela comunidade.

De acordo com os escritos, constatamos que as crianças passam, em média, 4 horas na escola. E, de acordo com os 27 relatos que constavam os horários referentes às atividades realizadas fora da sala de aula, podemos constatar que a as crianças ficam nesses espaços cerca de 1hora e 10 minutos a 1hora e 30 minutos (presente em 41% dos relatos); 30% entre 1 hora e 30 minutos a 2 horas; 18% menos de uma hora; e 11% mais de 2 horas.

Nesses espaços abertos acontecem contação de histórias, passeios, atividades com músicas, brincadeiras livres, lanche, conversas informais, atividades corporais voltadas à sua cultura; atividades de colagem e pintura. E o *Poranci*, um ritual cultural que reúne todos numa dança circular, produzindo concentração, serenidade (TIRIBA, 2010b).

Através de estudos de Oliveira e Almirante (2017), verificamos alguns sentidos comuns entre as brincadeiras de crianças de povos de terreiro e as crianças tupinambá. Os ensinamentos, rotinas, atividades, assim como funções desempenhadas pelas crianças tupinambá, aparecem nas brincadeiras dentro do terreiro e estão estritamente ligadas à natureza.

Temos dois exemplos: as brincadeiras "imitar o santo" e "brincar de comidinha". Na brincadeira "imitar o santo", as crianças desempenham suas funções dentro do ritual do Candomblé de forma lúdica: seja como Abiyã, Vodunsi, Ekédji, Ogã, ou participando da assistência. Nessa brincadeira, desempenham as atividades de cuidado ao "santo", cantam os cânticos, rezam, tocam para o "santo", entre outros procedimentos, do ponto de vista delas. Na "brincadeira da comidinha" são percebidos os conhecimentos adquiridos acerca do uso ritual dos vegetais e do preparo da comida de origem animal e vegetal para a ritualística sacrificial.

Em contato com os ensinamentos ancestrais e brincando no terreiro, a infância que circula nesse espaço experimenta e afirma uma relação outra com a natureza. Uma relação de respeito, cuidado, encontro e reconhecimento. Esse modo de viver – compartilhado pela oralidade, pelo ato de viver em si, de caminhar presente por caminhos de terras ancestrais – nos ensina resistência ao padrão de destruição ambiental e individualidade que nos é imposto. Corpo, espírito e natureza em um só tempo e espaço.

As práticas brincantes de reconexão com a natureza realizadas em espaços de Educação Infantil urbanos por estudantes de Pedagogia cumprem o propósito de oferecer experiências em que as crianças podem se reconectar com a natureza de forma orgânica e lúdica; essas vivências estão à serviço da conscientização sobre a importância de se estabelecer uma relação de proximidade com o meio socioambiental onde estão inseridas, reconhecendo-se como seres da natureza.

São realizadas pelas estudantes diferentes propostas de atividades – como brincadeiras livres (correr, pular, dançar etc); oficina de artes (preparação de tintas naturais com temperos, contação de histórias, brincadeiras com argila, colagens com elementos naturais disponíveis, reutilização de materiais descartáveis etc); oficina de comidinhas (com panelas e colheres de pau de verdade, utilização de terra, água, horta, galhos de árvores, pedras, areia etc). Atividades que são oferecidas em ambientes abertos e amplos, utilizando uma diversidade de materiais não comerciais e não estruturados. As crianças nesse ambiente de liberdade têm a possibilidade de exercitar seu poder de escolha de onde, com quem e como brincar, dando novos significados aos materiais e brincadeiras, fazendo uma releitura da realidade e aprendendo e ensinando entre pares. No processo, exercitam o sentido de coletivo, a democracia.

Ao analisar essas experiências é possível afirmar que práticas brincantes em meio à natureza, em contato com a terra, têm efeitos positivos no desenvolvimento das crianças pequenas, quando, por exemplo, brincam com objetos reaproveitados ou sem valor de consumo; e, nesse processo, aprendem sobre desperdício e consumismo.

As atividades se configuram como espaço de alegria e liberdade de expressão e de escolha, com o cuidado necessário para garantir que as crianças possam exercitar a autonomia, identidade, criticidade e inclusive sua inserção no ambiente como uma prática democrática da liberdade.

Considerações finais

A natureza e sua manifestação estão intrinsecamente ligadas à cosmologia e ritualística das religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas.

As crianças viventes do contexto urbano são herdeiras dos povos originários e tradicionais, portanto, é seu direito vivenciar espaços e brincadeiras que remetem às culturas desses povos (FLORES; TIRIBA, 2016) que compõem a história do país e de sua cultura.

Contrários à pedagogia importada, esses povos regem suas rotinas, espaço-tempo e experiências corporais em comunhão com a natureza, orientando seu processo educativo em coerência com uma perspectiva ancestral que entende a criança como ser da cultura e, simultaneamente, da natureza. Buscar fontes outras de saberes, concepções outras de infância e de natureza, significa ampliar e horizontalizar relações com as nossas origens culturais. Os povos que tanto foram explorados, hoje, são marginalizados e pouco considerados nas áreas científicas como potencialidades na produção do conhecimento. Contribuir para uma pedagogia nossa significa ouvir estes povos, valorizar e legitimar seus saberes e estabelecer pontes entre nossa ancestralidade e

nossas crianças, tantas vezes consideradas como os invisibilizados, mudos da história(MARTINS, 1985 *apud* LEITE, 2008).

A estruturação de uma pedagogia autoral brasileira deve ser pautada pelo respeito à condição do humano como ser simultâneo da natureza e da cultura. Para além disso, deve ter como enfoque o acolhimento e a empatia, sendo construída como uma encruzilhada: espaço de caminhos diversos, vias de potências e possibilidades. Devemos nos direcionar às culturas que nos constituem como povo brasileiro, mas que são invisibilizadas por apenas uma vertente cultural que advém dos povos colonizadores e que, a partir disso, legitima exploração e extermínio de nossos povos tradicionais. Como educadores comprometidos com a diversidade plural brasileira e com o exercício da democracia, é necessário apostarmos em uma perspectiva em que o brincar é espaço-tempo de troca e ressignificação e que as mais diversas expressões de vida devem ser asseguradas, com vistas à produção de uma pedagogia que bebe em nossas fontes, que é nossa.

Referências

ALTMAN, Raquel Zumbano. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

BRAGA, M.; GUERRA, A.; REIS, J. C. **Breve história da ciência moderna**: das máquinas do mundo ao universo-máquina (séc. XV a XVII). Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 2, 15 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 nov. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2001.

ESPINOSA, Baruch de. Ética. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. In: FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Lea. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-83, jul./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010: a população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias=-censo?busca1=&id3=&idnoticia2194=&t-censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 10 out. 2018.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo, SP: Cortez, 2008, p.118-140.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: Werthein, J. & Bordenave, J. D. **Educação rural do Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

ALMIRANTE, Kleverton Arthur; OLIVEIRA, Amurabi. Criança, terreiro e aprendizagem:um olhar sobre a infância no Candomblé. **Estudos de Religião**, v.31, n.3, p.273-297, set.-dez. 2017.

PROFICE, Christiana. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**.Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. In: **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926/23702>. Acesso em 23 jun. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2007: 3-46.

SCHAFER, K. B.; GUEDES, A. O.; TIRIBA, L. Infâncias Cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. **REVISTALEPH**, [S.l.], v. 1, n.29, p. 132-146, 2017. ISSN 1807-6211.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/620/405>. Acesso em: 23 jun. 2018.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. Brasília, DF: MEC/SEB/Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 8 nov. 2018.

TIRIBA, Léa**.** *Educação entre os povos Tupinambá de Olivença*. Projeto tendências de Políticas de Transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteira. Estudo de caso Brasil. Brasília, DF: OEA/MEC/COEDI/Fundação Bernard Van Leer, 2010b.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria. **Laplage em revista**. Sorocaba, v. 3, n. 1, 2017.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. In: **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926/23702>. Acesso em: 23 jun. 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Lições da creche Oca: interações afetivas e apego à natureza.In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). **Crianças e infâncias:** educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo, SP: Annablume, 2012.

CIRANDA INFANTIL DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES: DIREITO DAS CRIANÇAS E DAS MULHERES CAMPONESAS

Eliete Ávila Wolff[18]
Soraya Conde[19]

Resumo

O artigo discute as Cirandas Infantis junto aos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo das universidades públicas brasileiras. Partimos da experiência da Universidade Nacional de Brasília, Campus Planaltina, em que a Ciranda Infantil aparece como produto das reivindicações das mães-estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A presença da ciranda no contexto da universidade coloca desafios para a formação docente. Nacionalmente, as Cirandas Infantis nascem no bojo da luta pela terra e pelo direito à educação tanto das mulheres quanto das crianças sem-terra. Na medida em que os cursos de Educação do Campo são criados e institucionalizados nas universidades, cresce a clareza de que é preciso condições educativas que correspondam aos anseios e às necessidades dos trabalhadores do campo. Nesse contexto, enquanto as universidades definem propostas pedagógicas para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, pouco se discutiu sobre a especificidade e a necessidade da conquista de espaços institucionais para acolher as crianças, filhas e filhos de estudantes, com uma proposta pedagógica coerente com o modo de vida e de trabalho do campo. Para pensar essa formação, partimos do pressuposto, segundo o qual nossa forma de pensar é expressão da nossa forma de vida e, por isso, há necessidade de compreender formas e conteúdos escolares coerentes com as necessidades e o modo de vida do campo. Nesse sentido, compreendemos que a experiência da Ciranda Infantil, pautada nos estudos socialistas de educação e desenvolvimento humano, de forma coerente à proposta pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, pode contribuir para que a criança e a infância do campo tenham tempo e espaço no contexto universitário. Além disso, a experiência da Ciranda pode auxiliar a pensar como a forma e o conteúdo da ação pedagógica e escolar auxiliam na construção do novo ser e da nova sociedade, pois se os filósofos sempre trataram de interpretar o mundo, o que importa é transformá-lo (MARX, 1989).

Palavras-chave: Educação Infantil do campo. Ciranda Infantil. Educação do Campo.

[18] Professora Doutora da Faculdade de Planaltina, UnB, DF. GETEI/UFSC. elieteawo@gmail.com
[19] Professora Doutora da Faculdade de Educação, UFSC. GETEI/UFSC. sorayafconde@gmail.com

Introdução

Este artigo surge da experiência da Ciranda Infantil, vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Nacional de Brasília (UNB), campus Planaltina. Parte do interesse em aprofundar o conhecimento sobre os limites e as possibilidades da criação e da institucionalização de Cirandas Infantis, vinculadas aos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras. Entende-se que as Cirandas, vinculadas à uma concepção de formação humana transformadora, podem gerar novos conhecimentos e gerar impactos na formação pedagógica e política universitária.

A presença do projeto de extensão Educação Infantil Ciranda da LEdoC, formalizado desde 2011, insere o tema da infância e da educação infantil do campo no processo de formação de professores das licenciaturas das universidades federais brasileiras. Deposita foco no estudo do desenvolvimento humano para entendermos a criança, sua origem social e a influência na sua experiência educativa e na sua formação. As especificidades das diversas culturas reclamam uma definição histórica de criança, fundamentando uma proposta educacional que reconheça o lugar e o tempo em que elas se constituem e se expressam.

A Ciranda infantil mantém presente a valorização da formação de mulheres camponesas, aponta para a busca de reconhecimento institucional da luta por creche nas universidades e estimula o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão articuladas à infância do campo. Nessa medida, este trabalho aborda a educação infantil do campo e sua relação com a formação de educadores, tomando por base a experiência da UnB[20]. Busca também refletir sobre a institucionalização de creches na universidade pública.

Luta pela terra e pelo direito à educação das mulheres e crianças do campo

A luta pelo reconhecimento dos sujeitos do campo está inserida na disputa pelos territórios agrícolas, estabelecida em todo o país pelo avanço do agronegócio sobre as terras produtivas dos camponeses, a fim de redirecioná-

[20] O momento atual: 2018. Conforma-se uma conjuntura nacional convulsionada por um golpe que retirou a Presidente Dilma Rousseff do governo por impeachment, ocorrido no dia 31 de agosto de 2016. Ao assumir o governo, seu Vice presidente, Michel Temer, derrubou por terra, uma após outra, as conquistas alcançadas pela classe trabalhadora. Congelou os gastos públicos por 20 anos (pela emenda constitucional que cria teto para os gastos públicos – PEC 241 OU PEC 55, dependendo da Casa Legislativa) aumentou a militarização das ruas (https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/03/temer-da-a-militares-controle-sobre-areas-sensiveis-do-governo.shtml). Colocou à venda o Brasil, suas riquezas e sua soberania (https://www.cartacapital.com.br/revista/984/a-destruicao-das-empresas-estatais). As eleições acontecem no bojo de uma grande disputa pelo controle do Estado. As forças conservadoras aproveitaram a crise da economia internacional para acabar com grande parte das políticas que possibilitaram significativas melhorias sociais para as classes populares.

-las para a monocultura ou criação de animais. A expropriação de milhares de camponeses destruiu comunidades e os meios de produção material da vida local. A apropriação e o roubo das terras agricultáveis implicam, há décadas, na expulsão do trabalhador das regiões rurais, para atender aos interesses capitalistas. Ato que se repete na história como demonstra Marx (2011), através de seu trabalho sobre a acumulação primitiva, revelando que as terras para produção de lã e destinadas à caça, enquanto divertimento das elites, foram roubadas dos camponeses.

> O triste espetáculo que se abria aos olhos inconformados dos humanistas no final do século XVI e no início do XVII era, em síntese, o seguinte: "A produção nos campos mudara. Até então fundamentalmente agrícola, transformou-os em campos para a criação de ovelhas e para a caça. [...] A cidade, consequentemente, sofrera também transformações profundas: as corporações se extinguiam e as manufaturas se expandiam" (LEAL, 1990, p. 25, *apud* NOSELLA, 2002).

A luta pelo direito à terra e à educação resistiu e possibilitou conquistas para os trabalhadores do campo. Com a Constituição Federal de 1988 os povos do campo passam a ter garantido o direito à educação (artigos 6º e 205, BRASIL, 1988). A LDB propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (artigo 28) e reconhece a diversidade sociocultural existente no país, garantindo o direito à igualdade e à diferença (BRASIL, 1996). A partir daí, os movimentos sindicais e sociais do campo colocam a Educação Infantil na sua agenda. Em 2002, foram conquistadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), afirmando, pela lei, o direito universal do acesso da população do campo à educação básica, incluindo a educação infantil. Seu artigo 6º enfatiza: "O poder público, no cumprimento de suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração [...], proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, [...]" (BRASIL, 2002).

Por sua vez, a educação infantil do campo abre espaço na educação pública, a nível nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI, aprovadas em 2009, afirma, em seu artigo 4º, que a criança é um "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, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

Os avanços conquistados para a educação infantil foram resultantes de enfrentamentos de interesses contraditórios, ao longo da história e da luta das mulheres por condições de trabalho e por auxílio no cuidado de suas crianças, no contexto do desenvolvimento capitalista.

> A história da educação Infantil, segundo Kuhmann Jr, (1998) inicia-se com a entrada da mulher no mundo do trabalho, fora do ambiente doméstico, como um imperativo do modo de produção capitalista, o que representou, por um lado, o início da exploração da mão de obra feminina, e por outro, significou a quebra do padrão mulher/doméstica, e o início da ruptura da submissão social e econômica ao gênero masculino (MEDEIROS *et al.*, 2018).

Com sua expulsão do campo, as cidades se inundaram de famílias camponesas sem trabalho. O crescimento do capitalismo absorveu inclusive as crianças no trabalho fabril durante longo período (MARX, 2011), tendo sido submetidas ao trabalho nas fábricas em condições sub-humanas.

> Trata-se do fenômeno posteriormente chamado por Marx de "acumulação primitiva" do capital, quando nem sequer a escravidão de homens e crianças era poupada, tanto em alguns países europeus, quanto nas colônias: "A maquinaria recentemente inventada foi utilizada em grandes fábricas, à margem de correntes de água capazes de fazerem funcionar a roda hidráulica. Milhares de braços tornaram-se de súbito necessários [...]. Nesses lugares procuravam-se principalmente dedos pequenos e ágeis. Era interesse desses feitores de escravos fazerem as crianças trabalhar o máximo possível, pois sua remuneração era proporcional à quantidade de trabalho que delas podiam extrair" (MARX, 1985, p. 876-7, *apud* NOSELLA).

Conforme Nosella (2002), com base em estudos sobre a história social da criança[21], aprende-se que, nas sociedades pré-industriais, a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão, com nome próprio e identidade individual de cidadão. A criança, naquelas sociedades, não representava ainda uma subjetividade social. Só quando a criança se tornou força de trabalho interessante para o capital, começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família. Criou-se, posteriormente, para regular o trabalho infantil, uma legislação que, num primeiro momento, obrigou a criança a trabalhar e, mais tarde, após o desenvolvimento da grande indústria, a liberou do trabalho. A mesma condição de exploração revelou a necessidade de sua proteção.

Educação infantil enquanto direito da mulher e da criança do campo

A proteção às crianças e adolescentes está consagrada na Constituição Federal (CF) de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Em 2009 (CNE/CEB), uma resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), incorporando a noção de que a

[21] Philippe Ariés, *História Social da Criança* (1978),

criança é sujeito de direitos. Afirma em seus artigos 4º que a criança, "nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra questiona constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

A Educação do Campo como prática, projeto e política de educação (CALDART *et al.,* 2012) promove novas perspectivas para materialização do direito à educação e à escola para a população que vive no e do campo. Neste sentido, não importa o espaço que ocupam, as crianças participam de ações dos coletivos aos quais pertencem.

> Acompanham as lutas, estão junto com as mães, com os pais, as famílias. Acampam, marcham, participam, inventam, brincam. Em meio aos momentos das brincadeiras, do choro, do cansaço, da fome, da hora do banho, do sono, das descobertas, essas crianças estão inseridas na luta, interagem com seus pares, e outras pessoas, sejam adolescentes, jovens, adultas, compartilham sentimentos, momentos, vivenciam práticas, saberes, são sujeitos. Vivem um processo pedagógico e político. Protagonizam (MEDEIROS *et al.*, 2018).

Com as palavras de Medeiros, abordamos o trabalho desenvolvido no curso universitário de educação do campo da UnB. Onde estiver a criança, ligada à sua família, lá deverá estar a educação infantil, na forma da lei, ou como resultado da busca de formas que correspondam às demandas e aos seus direitos.

Para estudar a condição da educação infantil do campo, em 2010 o MEC criou de um Grupo de Trabalho[22] que realizou uma pesquisa nacional, resultando em uma importante publicação que descreve e analisa a demanda de educação infantil no campo, nas cinco regiões brasileiras (BARBOSA *et al.*, 2012). O estudo serviu de base para apontar a profunda deficiência de atendimento à infância do campo. Deficiência esta que afeta tanto as mães trabalhadoras, quanto aquelas que desejam estudar. Neste sentido, as estudantes da LEdoC levam seus filhos e filhas para a universidade, para o espaço da ciranda infantil, na ausência da creche universitária.

Creches nas universidades e a ciranda infantil do campo

As Creches Universitárias foram foco de debate em 1987. Os Núcleos de Desenvolvimento Infantil, espaços destinados a atender as crianças, filhos

[22]Antes da realização da mencionada pesquisa, foi elaborado por Ana Paula Soares da Silva e, Jaqueline Pasuch, no contexto do Grupo de Trabalho, intitulado "Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo" texto base para o trabalho (http://portal.mec.gov.br/index.php?option =com_docman&view=download&alias=6675orientacoescurriculares&Itemid=30192).

e filhas de servidores e estudantes, deram origem ao Encontro Nacional das Creches Universitárias, que criaram, em 2001, a Associação das Unidades Universitárias Federais em Educação Infantil – ANUUFEI, que passou a se reunir anualmente, com o propósito de defender e normatizar as unidades universitárias voltadas para a infância.

Em 2010, após consulta sobre a regulamentação de normas de funcionamento das creches universitárias,

> O Conselho Nacional de Educação aprovou a regulamentação sob forma de Resolução CNE/CEB Nº 1, de 10 de março de 2011, e, na mesma data, a publicou no Diário Oficial da União (DOU). A partir desta Resolução, a União definiu que as Unidades de Educação Infantil integrassem o sistema federal de ensino, reafirmando a autonomia das Universidades e vinculando-as na sua estrutura administrativa e organizacional, assegurando inclusive os recursos humanos e financeiros para o seu pleno funcionamento. Além do já citado ponto da universalização da oferta de vagas com "*igualdade de condições para o acesso e permanência de todas as crianças"*, outro ponto de suma relevância estabelecido pela Resolução foi que as Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, autarquias e fundações passassem a ter *"identidade universitária e função acadêmica"* (FRAGA & PINTO, 2018).[23]

O espaço infantil, *"um direito de todas as crianças, um dever do Estado e uma opção da família"*, recebe nova orientação dois anos depois. O Ministério da Educação e Cultura-MEC- enviou ofício aos Reitores das Instituições Federais de Ensino Superior- IFES:

> O MEC entende que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil onde o campus (SIC) da universidade estiver localizado, sendo possível que a universidade encontre soluções conjuntas para construção de unidades por parte do município que atendam também ao público universitário." Concluía dizendo que: "as Unidades construídas em terrenos onde estão localizadas as IFES devem atender o processo de negociação com as Prefeituras Municipais e devem integrar a rede municipal de ensino, sendo totalmente geridas pelo município (FRAGA & PINTO, 2018).

Tal orientação levou a que algumas universidades buscassem uma regulamentação federal, conforme a decisão do CNE/2011, para suas unidades de Educação Infantil, ainda em 2012.

[23] Fraga, Meri Cristina Toledo Sant'Anna e PINTO, Valdete Viana Tavares da Silva. Relatório de gestão, Escola de educação Infantil, 2018. http://www.cfch.ufrj.br/index.php/relatorio-gestao-escola-educacao-infantil.

A função das creches na universidade: ensino, pesquisa e extensão

Para estabelecer a identidade de uma creche universitária existe o debate sobre ela ser ou não destinada a atividades de ensino, pesquisa e extensão, para além de sua motivação inicial de criação.

> A creche na universidade vem sendo campo de estágios, lócus para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica e de produção do conhecimento. Diante dessa multiplicidade de atuação e mesmo não sendo uma realidade de todas as instituições, pois muitas não atuam na pesquisa e na extensão, mas exclusivamente no que tange à educação das crianças; é possível constatar uma indefinição quanto ao papel que desempenham ou devam desempenhar dentro da universidade. Observam-se variações de uma creche universitária para outra, tanto quanto à atuação e organização e ainda sobre o consenso das contribuições que essa nova configuração da creche possa proporcionar à universidade, à sociedade e à criança (SANTOS, SILVA e FERREIRA, s/d).

A creche da universidade, afirmam as autoras, difere, no sentido organizacional e em outros inúmeros aspectos, das instituições públicas municipais ou privadas de atendimento à criança. As particularidades das Unidades de Educação Infantil nas Universidades podem ser percebidas por encontrarem-se intrinsecamente envolvidas em um lócus essencialmente caracterizado como produtor de conhecimento, pela atuação profissional decorrente que exige a atuação para além do ensino, mas assume a pesquisa e a extensão como indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho docente, e ainda por indicar a possibilidade de constituir-se como instituição que produz conhecimento em seu campo de atuação (SANTOS, SILVA E FERREIRA, s/d)[24].

Em seu trabalho de pesquisa sobre educação infantil nas universidades federais, Raupp (2002, p 69-70) assevera que a função das creches universitárias vai além da educação das crianças. “O rol de pesquisas têm revelado que a vinculação interna das unidades de educação infantil nas universidades com a área de educação universitária favorece o fortalecimento das funções dessas unidades”. Para Berbour & Bersani (1991 *apud* RAUPP, 2002)

> Cria-se [...] uma expectativa de construção de uma nova práxis pedagógica com vistas ao fortalecimento do papel dessa instituição como campo de ensino, pesquisa e extensão, objetivando uma reflexão contínua sobre a educação infantil e as implicações que dela derivam (p.37).

As unidades universitárias têm muitas delas, como identidade, a possibilidade de fortalecer a formação de professores. No caso da existência de

[24] https://evento.set.edu/index.php/enfope/article

cirandas infantis nos cursos de Licenciatura em educação do campo, podemos acrescentar que ela fortalece a proposta de formação humana contida no PPP do curso, ao proporcionar às mães o direito de estudar e permanecer na universidade e ao envolver os estudantes em um projeto de extensão que, enquanto setor de trabalho, assegura a reflexão sobre desenvolvimento humano, relação teoria e prática, coletividade, auto-organização.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Ciranda Infantil e a formação omnilateral

O curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC/UnB-Planaltina, como resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, promove a formação de professores para atuarem em escolas do campo de Ensino Fundamental, segundo ciclo, e Ensino Médio. Os estudantes são oriundos de diversas localidades do entorno do Distrito Federal, noroeste mineiro e Goiás. Compõem a população rural, historicamente excluída e cujos direitos têm sido negados. São assentados, reassentados da reforma agrária, camponeses, remanescentes de quilombolas, muitos dos quais já atuam como professores em suas comunidades, sem terem a formação necessária.

O curso teve sua primeira turma em 2007, e, com ela, a criação de sua Ciranda Infantil[25] universitária, um espaço destinado ao acolhimento das crianças, filhas e filhos de estudantes. Funciona com a Metodologia da Alternância[26], recebendo turmas que alternam seus estudos entre a universidade (Tempo Universidade-TU) e comunidade (Tempo Comunidade-TC). Esta organização do trabalho pedagógico pauta-se no pressuposto de que o sentido da escola se encontra na relação com a vida e, nessa perspectiva, os estudantes atuam na comunidade (TC), e em uma constante dialética, analisam suas ações desde a teoria, na universidade (SANTOS, 2012), voltando a atuar.

Esta relação TC/TU pressupõe uma formação omnilateral na medida em que estabelece uma articulação entre teoria e prática, entre a atuação na comunidade e a reflexão sobre a mesma. Na medida em que, no TU a organização coletiva dos estudantes incita a participação nas decisões a respeito de diversos temas de interesse dos estudantes. Promove a formação omnilateral, ainda, por meio da criação de espaço de trabalho coletivo, neste caso o autosserviço. Para isto estudantes se organizam também em setores de trabalho[27],

[25] A idade das crianças variou muito no início do projeto, porém, a legislação, ao exigir a escolarização da criança maior que 4 anos impôs uma limitação de idade para a educação infantil. Atualmente recebemos crianças de 8 meses a 4 anos, na sua maioria.

[26] Para estudo sobre a alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo, UnB/Planaltina, ler SANTOS, Silvanete Pereira. A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília. UnB, Dissertação de Mestrado, 2012.

[27] Os Setores de Trabalho-ST são formados pelos estudantes com o fim de realizar tarefas úteis para as turmas,

entre os quais está aquele que auxilia no cuidado das crianças da Ciranda Infantil, a fim de auxiliar, fora do horário de aula, no cuidado das crianças. Trata-se de um projeto de extensão. "A existência desse espaço é uma necessidade social, cultural, econômica e afetiva, especialmente das mães/estudantes, visto que, na maioria das vezes, quem leva as crianças para o curso são as mulheres" (MEDEIROS *et al.*, 2018). Elas somente podem frequentar as aulas, durante o tempo em que estão na universidade (TU), com o apoio do projeto.

A LEdoC se apresenta como uma proposta em ação na arena educativa, como espaço de formação humana, onde a intersubjetividade se constitui em objeto potencializador. Esse movimento demanda questões que abrangem todo o contexto histórico dos camponeses e que:

> [...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 263).

Podemos dizer que a criança, no contexto do curso da LEdoC/Planaltina-DF, está imersa em um espaço universitário rico e diverso[28]. O planejamento das atividades da Ciranda é resultado de trabalho coletivo e todos os espaços são considerados pedagógicos. Por outro lado, as crianças dão sentido ao trabalho organizativo dos estudantes com sua atividade sobre o mundo, mediada pelas condições materiais e simbólica inusitadas, diferenciados de seu ambiente de origem, apesar de sua recente chegada ao mundo humano e de sua incipiente convivência com as mediações simbólicas e materiais que organizam e dão sentido à suas ações. Suas idades variam de 8 meses a 4 anos. Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, (1996 *apud* CHAVES E FRANCO, 2017, p.112)

> [...] as conquistas realizadas no primeiro ano de vida oportunizam profundas mudanças no modo de a criança relacionar-se com o mundo, culminando na necessidade de uma subdivisão desse período. A primeira etapa de desenvolvimento é denominada por Vygotsky de primeira infância e subdivide-se em duas fases: de 0 a 1 ano e de 1 a 3 anos. Para Vygotsky a primeira infância é constituída pelos períodos infância e infância precoce, nas quais as atividades dominantes são, respectivamente, comunicação emocional direta com o adulto e atividade objetal manipulatória.

por exemplo, ST de cultura e lazer; ST de análise de conjuntura; ST de saúde e esporte; ST secretaria; ST ciranda infantil, etc. As tarefas são realizadas

[28] Possui um alojamento onde passam a maior parte do tempo, onde funciona a creche-Ciranda Infantil destinada às crianças do campo. Não muito distante do alojamento está localizado o restaurante universitário, seguido dos prédios de salas de aula.

A atividade principal ou dominante é aquela que aparece na criança quando em relação com seu contexto social. É resultado de seu desenvolvimento biológico, posto em relação com o ambiente social em que está inserida. As idades em que aparecem as dominâncias não são rígidas, tendo em vista a variedade de condições em que o novo ser se desenvolve. No período de 1 a 3 anos

> [...] a criança tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve inteligência prática. Essa conquista se faz com a participação do adulto, que apresenta à criança o funcionamento dos objetos e seus modos de uso. Uma nova forma de comunicação é desenvolvida com os adultos que se tornam os depositários de modelos de ações com os objetos (idem).

É o momento em que sua atividade principal se define pelas aprendizagens relativas aos modos como os adultos utilizam objetos, onde a imitação adquire um papel essencial. A criança na LEdoC está envolta em práticas coletivas, reflexões pedagógicas, místicas, solidariedades, tensões, conflitos e aprendizagens. Por meio de suas múltiplas linguagens – plásticas, oral, corpórea, cênica, musical – trazem consigo saberes já incorporados em sua experiência de vida. Para essas crianças é dado o espaço de expressão e aprendizagem (MEDEIROS, 2018, p 69). O cuidado educativo a elas dirigido percorre os caminhos entre salas, corredores, alojamento, restaurante, ora acolhidas pelas mães, ora pelos estudantes, responsáveis pelos setores de trabalho, ora pelas estagiárias cirandeiras, no espaço da Ciranda Infantil.

Para refletir sobre o entrelaçamento, em si, dessa convivência entre infância do campo e universidade, buscamos as contribuições da psicologia histórico-cultural e sua perspectiva histórica de formação humana.

Desenvolvimento e formação humana

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia socialista nascem num contexto de grandes transformações sociais no início do século XIX, na URSS. Marx teve grande influência nos eventos ocorridos, tendo sido o principal representante do socialismo científico que nasceu, na Alemanha, em um contexto de retrocesso, na Europa, do socialismo utópico (NOSELLA, 2003). Para a nascente revolução, o aprofundado estudo de Marx sobre o capitalismo, foi fundamental para que fossem tomadas decisões a respeito de quais seriam as tarefas, a fim de construir uma nova sociedade.

No campo da psicologia diversos cientistas se dedicaram a novas e ousadas leituras sobre o desenvolvimento humano, entre eles se destacaram Vygotsky, Luria e Leontiev. Diante do enfraquecido país, pelas guerras externas[29]

[29] I Guerra Mundial, da qual a URSS se retirou, a partir da Revolução.

e internas[30], pela miséria e pela fome, a criação do NARKOMPROSS[31], foi uma das primeiras medidas tomadas, a fim de enfrentar, no campo da educação, os graves problemas da infância: milhares de crianças órfãs, abandonadas pelas guerras, e sem família e sem escola.

Partindo do entendimento de que a relação trabalho e educação são a base da construção da nova sociedade, Vigotski situou a constituição do novo ser humano.

> [...] a combinação do trabalho industrial com a educação provou ser uns meios de criar pessoas plenamente desenvolvidas, mas também que o tipo de pessoa que será exigida para trabalhar neste processo industrial altamente desenvolvido, diferirá substancialmente do tipo de pessoa era o produto do trabalho voltado para a produção durante o período inicial do desenvolvimento capitalista. Neste aspecto o fim do período capitalista apresenta uma antítese notável relativa a seu começo. Se no princípio o indivíduo foi transformado em uma fração, no executor de uma função fracionária, em uma extensão viva da máquina, então ao término, as próprias exigências da indústria requererão uma pessoa plenamente desenvolvida, flexível e que seja capaz de alterar as formas de trabalho, de organizar o processo de produção e de controlá-lo. Não importa qual característica particular e definidora do tipo psicológico humano que tomemos, seja nos períodos iniciais ou recentes do desenvolvimento do capitalismo, em todos os casos nós encontraremos sempre um significado e um caráter duplos em cada característica crucial. A fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade (VYGOTSKY, 2004).

Resulta dessa concepção que o ser humano é constituído por seu tempo histórico, e pelas específicas relações sociais derivadas do modo de produção da vida, trazendo consigo novas definições e especificidade sobre a infância (SPADA, WOLFF e SOEIRA, 2014). A dimensão "natural" da infância entra, desta forma, em declínio quando confrontada com sua natureza socialmente construída e, portanto, histórica (MARCHI, 2007). O desenvolvimento humano passa a ser compreendido desde a perspectiva da construção histórica e as crianças passam a ser vistas como atores sociais (SARMENTO, 2007) ou sujeitos sociais, na visão materialista, histórica e dialética.

A infância deixa de ser tratada como uma manifestação particular e sua existência passa a ser, cada vez mais, entendida como um fenômeno permeado pelo binômio diversidade cultural e desigualdade social. É no aumento das desigualdades sociais que se encontram os fatores mais poderosos de "risco"

[30] Parte da burguesia resistiu à Revolução, assim como professores conservadores.
[31] Ministério da Educação

para as crianças, com implicações para o conjunto do grupo geracional, não podendo, por consequência, ser descartada nenhuma criança das tensões sociais que potenciam esses fatores (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 5).

No contexto de acumulação capitalista, o espaço da educação, segundo Freitas (2010), tem suas funções moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra. O acesso à educação e à escola, um avanço para a classe trabalhadora, não resolveu o problema da desigualdade, porém,

> [...] isso não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente constituídas para a escola atual. A maior prova disso, é que mesmo conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem (FREITAS, 2010).

Se é verdade, afirma Freitas (2010), que podemos olhar para este processo e ver nele aspectos positivos como a própria presença da classe trabalhadora na escola, o desconforto que esta presença cria para a classe dominante, a apropriação - por um motivo ou por outro - de maior volume de conteúdo escolar pelas classes trabalhadoras, entre outros aspectos. Este é o propósito da LEdoC. Superar, com sua proposta pedagógica, os limites da educação capitalista, ao possibilitar o acesso à universidade para estudantes camponeses.

Para Bonamigo (2014), "na escola atual, de forma geral, predominam compreensões que limitam a educação a processos de alfabetização, escolarização, preparação subordinada ao trabalho e/ou inculcação moral", constituindo-se uma visão abstrata e unilateral da realidade, ao distanciar-se da atividade humana em geral e do trabalho em especial. Sendo a produção material a origem do ser individual e social, o afastamento da mesma constitui um conhecimento incompleto. A superação de uma compreensão parcial e unilateral de mundo passa pela realização de um novo projeto histórico para a sociedade humana. No entanto, é na prática e na experiência pedagógica atual que se pode buscar aproximações a uma formação integral e omnilateral, constituindo sujeitos capazes de reagir à desumanização do trabalho e das relações sociais.

Neste sentido, estão presentes na construção da práxis pedagógica da LEdoC duas categorias em especial, tomadas da pedagogia socialista, formuladas coletivamente na URSS, a partir da revolução socialista, e que deixou legado para a humanidade. São elas a *atualidade* e a *auto-organização*. Para Pistrak (PISTRAK, 2010), a pedagogia socialista tem como propósito ajudar o estudante a compreender a realidade atual, a partir do materialismo histórico e dialético,

> [...] isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2000, p. 134).

Para realizar esse propósito, é necessário que a escola, "*agência que organiza o acesso às bases da ciência e das artes*", estabeleça ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, bem como com as múltiplas agências formadoras (FREITAS, 2000).

> Já sabemos que o trabalho *socialmente útil* em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, outros) é um elemento-chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educacional à atualidade, à vida. Parte desta conexão à vida, em especial com os grupos mais velhos de estudantes, se resolve pela noção de politecnia. Também sabemos que a categoria da autodireção, um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos lutadores e construtores do futuro, é uma âncora educativa de grande valor. Como pano de fundo, ainda estão a própria matriz formativa multilateral e os objetivos da educação postos a partir dos interesses e anseios da classe trabalhadora.

A segunda categoria, por sua vez, a auto-organização, aparece na LEdoC por meio da chamada "Organicidade" que está dividida em Grupo de Organicidade-GO e Setores de Trabalho-ST. Ambas instâncias são propostas pelo próprio curso, que inclui o exercício da participação na gestão e na organização das atividades político-pedagógicas como fundamento curricular. Os estudantes conduzem atividades de gestão e de autosserviço, que são realizadas em coletivo.

Para os movimentos sociais do campo, a educação deve ser entendida como projeto de formação humana e de construção de uma nova sociedade. Neste sentido, Caldart (2004, p. 91) salientou que "[...] a escola é um lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam". Para Vigotski (2004)

> O coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem que é o assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natu-

> reza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: 'Somente em comunidade,[com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal". Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels.

A psicologia histórico-cultural nasce ali, onde o marxismo propõe uma íntima relação da escola com a vida, com a história. Essa concepção de mundo e de formação humana, em que o sujeito se desenvolve e constitui coletiva e socialmente, atuando e aprendendo a transformar o mundo e a si mesmo. Nasce ali, por sua vez, entre estudantes e crianças, no contexto universitário, uma nova experiência, em busca da formação de um novo ser social, dentro do mundo, ainda capitalista. A educação do campo entende que o processo educativo extrapola os muros da escola, pois ele se dá no mundo e nas relações sociais. Com esse entendimento, o acolhimento da ciranda infantil LEdoC se caracteriza por uma experiência extramuros, em ligação com a atualidade vivenciada pelos estudantes. A partir desta perspectiva a formação humana de mulheres e crianças podem constituir uma proposta educativa inovadora no contexto universitário, em acordo com os princípios da educação do campo, apontando também para a atualidade de luta por creches universitárias que atendam as demandas e especificidades dessas populações.

Referências

BONAMIGO, Carlos Antônio. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB Número 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Lei Número 11.114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental**.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Lei Número 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe acerca da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução nº 1, 2002**.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. SILVA, Isabel de Oliveira e; FREITAS, Maria Natalina Mendes; ALBUQUERQUE, SIMONE Santos de (Orgs). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas, **Escola Única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: CALDART, Roseli et. ali. Caminhos para a transformação da escola. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância *crítica* sobre a "não-criança" no Brasil**: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2007.

MEDEIROS, Maria Osanette de; WOLFF, Eliete Ávila; OLIVEIRA, Jaciara; SANTOS, Elizana Monteiro; FRANÇA Phellipe Herbert Dias de**; Educação infantil como direito das crianças e das mulheres camponesas: um olhar a partir da ciranda da LEdoC/UnB**.In: TRINDADE, Domingos R. da. Sujeitos do campo em movimento: direitos, resistências e práticas formativas. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

NOSELLA, Paolo. **A linha vermelha do planeta infância**, Contexto Educação, Ed. UNIJU, Ano 17 – n/° 68 –Out/Dez 2002, p81-125

PISTRAK, Moysey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A educação infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, dissertação de mestrado 2002.

SANTOS, Silva e Ferreira. Creches nas universidades públicas: análise da temática em teses e dissertações no Brasil https://evento.set.edu/index.php/enfope/article, s/d.

SANTOS, Silvanete Pereira. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília**: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Neusa Maria Cesário dos. **Ciranda infantil e a formação de educadores do campo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo)**.** Universidade de Brasília. Faculdade de Planaltina. Brasília, 2013.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**, In:Vera Maria Ramos Vasconcellos; Manuel Jacinto Sarmento. Araraquara,SP: Ed. Junqueira e Marin, 2007. pp. 25-49.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica, **Rev. Configurações**, 4: 1-20, Portugal, 2008.

SPADA Corina, WOLFF, Eliete Ávila e SOEIRA Maristela, **As contribuições da ciranda infantil para a formação de professores do campo**. Congresso Universidad 2014. Anais, 2014.

VIGOTSKY, Lev. **A transformação socialista do homem** (1930) http://www.gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf, 2004 (consultado 20/09/2014)

INFÂNCIAS E TERRITÓRIOS: A VIVÊNCIA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE LUTA POR MORADIA

Matheus Rodrigues Pesso Salgado
Paula Martins Vicente
Vitor Faustino

Introdução

A questão da moradia, principalmente nas grandes cidades brasileiras, como é o caso de São Paulo, surge como um dos elementos de grande importância dentro das lutas sociais, pois com ela, e a partir dela, decorrem inúmeras outras demandas e articulações que visam a busca por melhorias no espaço urbano, atendendo as necessidades básicas e de luta pelo direito à cidade. Porém, nesse cenário fortemente marcado por carências, desigualdades sociais e lutas por melhores condições de vida, cabe ainda refletir sobre um aspecto e um sujeito pouco conhecido: as crianças moradoras de ocupações habitacionais e dentro de contextos de lutas sociais.

A partir dessa constatação e do interesse em conhecer melhor as questões decorrentes dessa situação, o presente trabalho irá apresentar três abordagens feitas dentro da pesquisa 'Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças', financiamento FAPESP, ainda em andamento e coordenada pela professora Marcia Gobbi, dentro da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tais investigações partiram de óticas e interesses distintos dos pesquisadores e foram feitas a partir do contato com as crianças moradoras de três ocupações de terreno e edifícios no Município de São Paulo.

O recorte feito pelo pesquisador Vitor Faustino, em sua Iniciação Científica, irá abordar a questão das produções dos desenhos infantis enquanto instrumento metodológico para a reflexão sobre as crianças moradoras da Ocupação Mauá, localizada na rua de mesmo nome, na região da Luz. Já o pesquisador Matheus Salgado, também em sua Iniciação Científica, apresentará a experiência da Ocupação do Largo Paissandu, decorrente do desabamento do edifício Wilton Paes de Almeida após um incêndio em 1° de maio de 2018, na região da República, em que investiga como os modos de brincar são capazes de construir um sentimento de pertencimento das crianças ao lugar em que estão ocupando, ainda que este seja bastante precário e vulnerável. O foco de interesse da pesquisadora Paula Vicente é a leitura da Ocupação Jardim da União, localizada na Prefeitura Regional de Capela do Socorro, extremo Sul do Município de São Paulo, feita por suas crianças moradoras, que ali estabelecem laços de afetos e pertencimentos.

As observações e análises que serão aqui apresentadas são decorrentes e formuladas a partir de visitas a campo realizadas pelos pesquisadores e em contato com as crianças moradoras dessas ocupações. Inicialmente, cada pesquisador levava consigo interesses e caminhos delineados, porém, a postura de estar disponível para captar os elementos apontados pela experiência em campo, foi capaz de mudar os rumos das pesquisas ou reforçar determinados aspectos que surgiam apenas como hipóteses. Para isso, utilizou-se de algumas técnicas e metodologias baseadas nas pesquisas etnográficas, oficinas e brincadeiras com os meninos e meninas, a fim de criar uma aproximação e de conhecer as diferentes infâncias presentes nesses espaços de lutas sociais.

Cabe ressaltar ainda, que as crianças, sujeitos dessas pesquisas, são vistas como seres completos, produtos e produtoras de cultura e dos processos sociais, articulando-se com eles e modificando-os com suas presenças e ações, mas também se transformando e se formando a partir deles. O universo infantil não se desenvolve isolado do mundo adulto, eles se complementam, e as crianças formulam seus sentidos e interpretações do mundo a partir das experiências que as rodeiam (SARMENTO; PINTO, 1997; COHN, 2005; QVORTRUP, 2014).

Antes de adentrar as três abordagens que se desenvolveram a partir da pesquisa maior coordenada pela professora Marcia Gobbi, julgou-se importante trazer um breve histórico da construção social da cidade de São Paulo e das suas formas de ocupação espacial do território, no qual fazemos questionamentos constantes sobre 'onde estão as crianças moradoras de ocupações e em contextos de luta social'?

São Paulo e suas ocupações

O conceito de cidade proposto por essa pesquisa forma-se na dicotomia entre um local desigual e excludente, que restringe seus usos e apropriações; e um lugar de expressão daquilo que somos, nos colocando em construção de nós mesmos ao mesmo tempo em que se constrói, gerando possibilidades de desenvolvimento e estabelecimento de relações entre seus pares, sobretudo para aquelas classes mais vulneráveis.

Desse modo, a cidade constitui-se como um espaço de disputa social, econômica e política, na qual prevalecem os interesses das classes sociais dominantes, excluindo-se outras camadas sociais, etárias e culturais. É um lugar de conflitos e de luta por melhores condições de vida urbana e de usufruto deste espaço enquanto um direito, onde aparecem também as crianças *versus* aqueles que a encaram como uma mercadoria produzida para atender aos interesses do mercado imobiliário e gerar lucros para uma camada social

detentora de poder decisório e econômico. Nesse cenário, as ocupações de edifícios vazios nas regiões centrais ou glebas ociosas nas periferias representam uma das formas de apropriação e reconquista do espaço urbano, do qual as classes sociais mais pobres foram excluídas.

Sem a intenção de fazer aqui uma retrospectiva histórica da cidade de São Paulo e das suas formas e processos de ocupações de imóveis e glebas que não cumprem sua função social, de acordo com o Artigo 182 da Constituição Federal, nesse trabalho será apresentado um panorama geral da construção da cidade, destacando-se aspectos que foram decisivos em seu processo de distribuição dos grupos sociais sobre os espaços urbanos, pontos fundamentais para o entendimento dos objetivos dessa pesquisa.

Segundo Caldeira (2000), a segregação social durante o século XX, na cidade de São Paulo, apresenta três padrões diferentes de expressão no espaço:

- O primeiro teve início no final do século XIX e se estendeu até os anos 1940, no qual os diferentes grupos sociais se organizavam em uma mesma área urbana (pequena e central) e eram segregados pelos tipos de moradia;
- O segundo perdurou dos anos 40 até os 80, conhecido como centro-periferia, no qual o deslocamento das camadas mais pobres para as periferias foi fortalecido pela transformação da região central da cidade, que começou a receber obras de embelezamento e de infraestrutura rodoviária, expulsando os moradores com menor poder aquisitivo e concentrando as camadas sociais mais ricas;
- O terceiro tem-se configurado a partir dos anos 80, com os grupos sociais localizados, muitas vezes, próximos espacialmente, porém separados e distanciados simbólica e materialmente por muros e tecnologias de segurança que segregam os espaços. É nesse período, iniciado na década de 1970, que os movimentos sociais ganham destaque no cenário urbano, lutando pela reapropriação da cidade e pela democratização do espaço urbano. Esse fato coincide com a expansão e a implantação de novas obras de infraestrutura no setor sudoeste do Município, atraindo as camadas mais ricas e as novas demandas das atividades econômicas, que gera um esvaziamento da região central por esses públicos e cria condições para os moradores com menor poder aquisitivo organizarem-se para ocupar espaços e construções centrais abandonadas e que não estão cumprindo sua função social.

São Paulo tornou-se então uma cidade mais diversificada e complexa, não podendo mais ser adjetivada ou explicada pela dualidade entre o centro rico e a periferia pobre. Hoje a distribuição socioespacial é um verdadeiro rizoma

que simboliza todos esses processos que a cidade, em constante construção, se vê configurada, algo semelhante a uma colcha de retalhos. A desigualdade ficou mais explícita e visível, pois as paisagens evidenciam a coexistência da pobreza e da riqueza, que passam a partilhar e estar próximas espacialmente.

Nesse cenário, os movimentos de luta social começam a se intensificar, tendo como marco para as mobilizações sociais o fim do período ditatorial, que favoreceu a organização em coletivos, a fim de questionar as ações do Estado frente à população. Estes movimentos foram caracterizados especialmente por reivindicações por terras rurais e urbanas, frente ao descaso do Estado que os marginalizavam (e ainda marginalizam), não lhes concedendo o direito à terra nem o cumprimento do papel de equilíbrio na garantia dos direitos básicos. Somam-se a essas lutas as reivindicações das organizações sindicais, dos movimentos operários, feminista e de tantas outras naturezas pelos que eram constantemente marginalizados diante da sociedade.

Os Movimentos Sociais de Luta por Moradias

A intenção com esse breve levantamento histórico e com a caracterização dos movimentos sociais e das ocupações é situar as lutas travadas, sobretudo no centro da cidade de São Paulo, para contextualizar o momento em que vivem hoje as pessoas, principalmente as de pouca idade, que ocupam espaços e edificações que não cumprem sua função social.

Atualmente, São Paulo tem cerca de "130 mil famílias sem casa e 290 mil imóveis não habitados. Ou seja, estatisticamente, o problema não existe. Mas, socialmente, ele transborda. " (CLAIRE, 2018).[32] Esses números foram levantados pelo censo do IBGE de 2010 e comprovam que não existe uma "crise habitacional" provocada pela falta de habitações, mas sim pela desigualdade e injustiça social que fazem com que edificações fiquem vazias, sem cumprir seu papel social, enquanto pessoas não têm onde morar.

Assim como no âmbito nacional, na cidade de São Paulo, o movimento social de luta por moradia também é um dos principais movimentos populares, tendo sua origem por volta do final dos anos 70 e início dos anos 80 com as lutas dos moradores de cortiço contra as altas taxas de água, luz, IPTU, aluguel, abuso dos donos, despejos repentinos, instabilidade e pela regulamentação dos loteamentos (GOHN 1991; KOWARICK 1988 *apud* PATERNIANI, TATAGIBA e TRINDADE 2012).

Santos (2017), em seu levantamento bibliográfico, aponta que os movimentos de luta por moradia são diversos, com diferentes modos de agir, de

[32]Marie Clarie (2018) Reportagem acessada em 25/07/2018 às 17:04 https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2018/05/marie-claire-passou-4-dias-e-duasnoites-em-um-imovel-ocupado-por-sem-tetos.html

atuar politicamente e apresentam peculiaridades históricas, havendo aqueles herdeiros de movimentos dos anos 80 (voltados para as periferias da cidade), outros com demandas não específicas das periferias, alguns articulados em coletivos e tantos outros movimentos isolados de pessoas em situação de rua que ocupam espaços e construções ociosas pela cidade; mas que todos têm como origem embrionária a união e mobilização de moradores de cortiços em suas diversas reivindicações por melhorias e direitos.

Atualmente, os movimentos são caracterizados por sua força coletiva de estruturação organizacional, com agendas, mobilizações e formas específicas de atuação na busca de conquistas e resistências, além da hierarquização interna entre os sujeitos, que lhe confere qualidade de unidade, possibilitando uma formação política em prol de um objetivo em comum: a moradia digna.

Além da luta dos moradores de cortiços nos anos de 1980, outro marco muito importante, principalmente para as ocupações dos edifícios que não cumprem a função social nas regiões centrais, foram as ocupações ocorridas no ano de 1997, que trouxeram a tona, não apenas a questão da moradia, mas também como o direito à moradia se torna um instrumento político de força e reivindicação também ao direito à cidade e do direito à moradia no centro da cidade – fortemente infraestruturado e com investimentos estatais e privados –, questionando a função social da propriedade, as contradições urbanas e a questão imobiliária, embasados e fundamentados jurídica e urbanisticamente (KOHARA, 2013 *apud* SANTOS 2017).

As ocupações de 1997 tornam-se também uma referência, pois se diferenciam das ações ocorridas até então, que eram feitas prioritariamente através da ocupação de terrenos vazios, seguido de negociações para a construção de empreendimentos habitacionais, independentemente, de certa maneira, do local em que seriam construídas as moradias (AQUINO, 2008).

O Fórum de Cortiços, responsável pelas ocupações de 1997, surge a partir de uma ruptura interna da ULC (Unificação das Lutas de Cortiço) que, posteriormente, também deu origem ao Movimento de Moradia no Centro (MMC). Esses dois movimentos deram origem ao Movimento Sem Teto do Centro (MSTC) e Movimento de Moradia da Região do Centro (MMRC) - MMC. O MSTC ao romper com o Fórum permaneceu integrando a UMM (União dos Movimentos de Moradia), organização que surgiu em 1987 e agrupava tantos outros movimentos. Após determinado período o MSTC, junto com outros movimentos, separou-se da UMM e construiu uma nova articulação: a Frente de Luta por Moradia (FLM) com ações mais diretas de ocupação e olhando também para a periferia (SANTOS, 2017, p.58).

Os processos de segmentação dos movimentos a partir da ULC foram causados por motivos diversos, como interesses políticos, área de atuação, modo de agir, divergências entre as lideranças e tantos outros (AQUINO 2008). Esse contexto de fragmentação e ruptura das lideranças nos faz perceber que na segunda metade dos anos 90 ocorre uma ampliação dos movimentos por moradia, que se evidencia devido às ações de ocupação de imóveis vazios no centro de São Paulo, proporcionando uma crescente visibilidade nos debates políticos e midiáticos que evidenciam a “crise habitacional” existente.

OCUPAÇÃO, LUTA POR MORADIA E INFÂNCIA: A SIGNIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO POR MEIO DOS DESENHOS

Vitor Faustino

Introdução

A pesquisa "Ocupação, luta por moradia e infância: a significação e a expressão por meio dos desenhos", realizada por Vitor Faustino baseou-se na coleta de desenhos desenvolvidos por crianças da Ocupação Mauá, em contextos específicos de atividades desenvolvidas no local. O projeto evidenciou essas produções imagéticas como importantes recursos metodológicos na pesquisa com crianças.

A Ocupação Mauá está localizada próxima à parte economicamente mais empobrecida do centro, junto à região conhecida como 'cracolândia' e é uma das mais antigas ocupações da capital paulista. Começou em 25 de março de 2007, quando um grupo ocupou o antigo Hotel Santos-Dumont, abandonado pelos proprietários após o negócio entrar em decadência, nos anos 1980 (MARTINS, 2017). A FLM (Frente de Luta por Moradia), movimento responsável por essa ocupação, tem uma organização nos moldes de condomínio, chegando até a contratação de um porteiro, além de possuir um coordenador geral, coordenadores de manutenção, de portaria e de limpeza. Cada andar também (são 6) conta com um coordenador (PROJETO MAUÁ 340, 2013).

O objetivo do trabalho aqui apresentado não foi o de caracterizar os momentos conceituais de um modo generalizado a todos os sujeitos da mesma idade, mas sim, expor a potencialidade do uso de produções imagéticas como método de coleta de dados para pesquisa com crianças e como essas produções ocorrem de uma forma dinâmica, perante a variedade de modelos de meio. Isso faz com que as produções não ocorram, necessariamente, em uma consonância etária (IAVELBERG, 2008).

A pretensão inicial deste estudo era focar nos desenhos produzidos em papel, fazendo com que estes fossem parte estruturante da pesquisa, porém, a entrada em campo trouxe uma ampliação dessas possibilidades de materiais de análise: as marcas gráficas, os desenhos, os rabiscos e os dizeres infantis espalhados nas paredes e colunas da ocupação. Isso porque as manifestações gráficas não se restringem somente ao uso do lápis e papel:

> O desenho como índice humano, pode manifestar-se, não só através das marcas gráficas depositadas no papel (ponto linha, textura, mancha), mas também através de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa

> superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc. (DERDYK, 2015, p.34.).

Outra ampliação que se fez necessária durante o desenvolvimento da pesquisa foi com relação a idade das crianças, cujos desenhos serão analisados conjuntamente com as conversas e observações. O recorte inicial era de cinco a onze anos, porém a entrada em grupo na ocupação fez com que crianças das mais diversas idades se incorporassem à pesquisa, sempre trazendo a sua absoluta heterogeneidade em relação a nós adultos, ao nosso mundo e também nos levando à uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1998). Suas produções eram tão ricas de expressão intelectual e emocional quanto as das crianças pequenas, por isso, a faixa etária deste estudo foi alargada em ambas as pontas, sendo que a menor criança tem por volta de três anos e meio e a maior delas, quatorze. As teorias metodológicas que aqui estão sendo usadas para embasar a análise feita dos desenhos, são feitas com as ressalvas apontadas por Derdyk (2015), que assinala o quanto as teorias "[...] sem uma compreensão prática, sem uma vivência efetiva da linguagem, podem tornar-se palavras vazias, mera aplicação, escudo contra a incapacidade do adulto de penetrar num universo que lhe é tão estranho." (p.54). Por outro lado, é importante ressaltar também que isso não significa evitar as teorias e conceitos, pois isso seria negar a natureza epistemológica em suas manifestações expressivas, tanto a da criança quanto a do adulto (DERDYK, Ibidem).

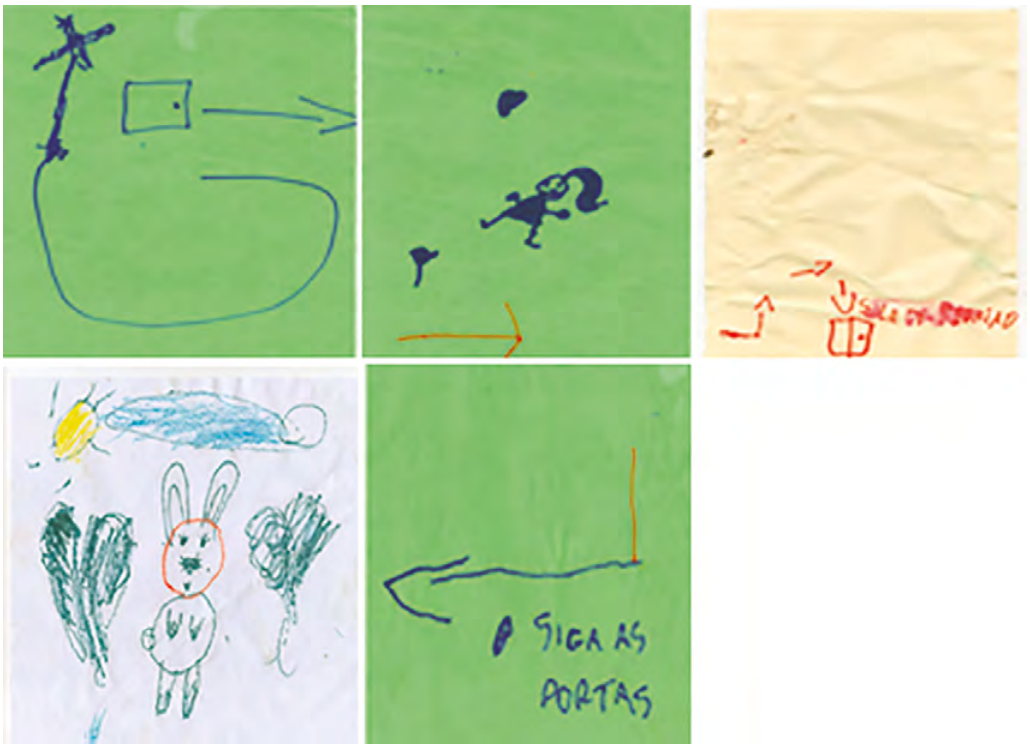
O desenho foi escolhido como meio de manifestação expressiva das crianças da ocupação, tanto por ser uma exteriorização artística extremamente presente no cotidiano infantil, quanto por evidenciar o contexto social no qual está inserida a criança produtora desse material; pois o próprio conceito de desenho está diretamente relacionado com aquilo que é "[...] transmitido socialmente através do horizonte de experiência do meio onde a criança vive" (IAVELBERG, 2008, p. 24). Logo, este será um evidenciador daquilo que permeia o constructo social que habita e mente da menina ou do menino morador de uma ocupação. A criança tem ao desenhar, tanto o conhecimento de si mesma, quanto a materialização da sua compreensão de mundo (ibidem). O desenho é aqui entendido como uma fábrica de imagens que "[...] conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar" (DERDYK, 2015, p.117).

Desse modo, essa pesquisa visa não só a produção gráfica explicada pelas crianças no momento em que ocorre, mas também a realização de conversas com tom mais informal, feitas, geralmente, durante a aplicação de algumas atividades. Essas atividades foram sendo desenvolvidas, a princípio, para que houvesse uma aproximação com as crianças da ocupação e também para

solicitar a criação dos desenhos analisados. Através das conversas feitas diretamente com as crianças, buscou-se valorizar as mesmas enquanto atores sociais (participantes ativos da sociedade), escutando efetivamente suas ideias sobre os estímulos que a circundam e seus modos de vida.

Desenhos elaborados pelas crianças moradoras da Ocupação Mauá; papel sulfite, canetinhas hidrográficas coloridas e lápis de cor, 2018. Acervo da pesquisa.

Uma das atividades realizadas na Ocupação Mauá foi uma 'caça ao tesouro', feita às vésperas da páscoa deste ano. Com a ajuda das crianças, nos dividimos em dois grandes grupos e cada um escondeu uma caixa que continha bombons e chocolates, a fim de que o outro grupo a encontrasse através de pistas que foram espalhadas pelo prédio. Antes de nos dividirmos em grupos, as crianças enfeitaram livremente a caixa com diversas imagens, sem nenhum direcionamento de que figuras deveriam fazer. Cada grupo desenhou dicas para que o grupo seguinte encontrasse a caixa e assim se deu a atividade que resultou nas seguintes imagens:



Desenhos elaborados pelas crianças moradoras da Ocupação Mauá, durante a brincadeira de 'caça ao tesouro'; papel sulfite, canetinhas hidrográficas coloridas e lápis de cor, 2018. Acervo da pesquisa.

Outro aspecto que se tornou extremamente notável durante a pesquisa, foi que muitas das crianças do lugar não se conhecem intimamente. Durante as atividades propostas, muitas delas afirmavam que reconheciam alguns de vista, mas que a maioria das crianças que estavam, naquele momento, juntas, não sabiam nem o nome ou em que apartamento moravam as outras. "Nunca vi tanta criança junta nesse lugar", afirmou uma delas abismada com aquela quantidade de companheiros ocupando e utilizando o pátio. A pesquisa ainda não foi finalizada, e como sugestão para a continuidade, pensa-se em aprofundar mais sobre as idas a campo, relacionando-as com fotografias do lugar e com um aprofundamento nas análises das produções imagéticas realizadas pelas crianças.

OS FRAGMENTOS INFANTIS DAS CRIANÇAS DO LARGO DO PAISSANDU

Matheus Pesso Rodrigues

A pesquisa intitulada “Os fragmentos infantis das crianças do Largo do Paissandu – A apropriação pelo brincar: do espaço ao lugar”, desenvolvida por Matheus Salgado, teve como intenção trazer o protagonismo das crianças para estudos científicos na tentativa de tecer narrativas que não falassem somente sobre elas e sim, com elas. O estudo foi realizado com as crianças do Largo do Paissandu e propôs-se a observar e investigar como essas crianças, que moravam no edifício Wilton Paes de Almeida, passaram a ocupar e acampar no Largo do Paissandu com suas famílias e se constituírem enquanto sujeitos em disputa pelo território público, depois do incêndio que fez o prédio desabar na madrugada do dia 1° de Março de 2018. (Re) construindo suas identidades e vivendo suas infâncias neste local, tornando-o, a partir do brincar, um território de afetividade.

A investigação teve a etnografia como aporte socioantropológico do estudo em campo, do fenômeno em seu contexto social e vivido. Tendo em vista que os sujeitos estudados por essa pesquisa foram as crianças atuantes, sujeitos históricos, étnicos e culturais (PRADO, 2002) que “interage[m] ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 19), buscou-se pensar em modos particulares de aproximação desses sujeitos de pouca idade, diferentes das corriqueiras adotadas em pesquisas etnográficas com adultos.

A forma de aproximação mais frequente adotada em campo foi a brincadeira, destacando o desenho - modo pelo qual as crianças se relacionavam entre elas e permitiam a aproximação do adulto-pesquisador. A partir do desenho como brincar, eram iniciadas narrativas em tom de conversa em que as crianças expressavam sobre suas realidades, enfrentamentos e identificações. Gobbi (2002) aponta esse recurso como meio de conhecer melhor as infâncias através do que chama do desenho conjugado à oralidade. Pois, “sua riqueza e sua complexidade permitem-nos também concebê-los como expressão capaz de nos apresentar o que está sendo vivenciado e percebido por seus produtores (Ibidem, p.74)”.

Sendo estabelecidas essas diretrizes metodológicas, o estar em campo possibilitou entender os caminhos pelos quais a investigação estava se direcionando, pois ao mesmo tempo que se entra em campo com um referencial teórico, valores, concepções metodológicas e olhares, o campo, com sua força, nos devolve como resposta uma necessidade de revisão e mudanças. A partir

deste movimento de retroalimentação, estabeleceu-se como objetivo observar como a situação presenciada obrigou as crianças a se constituírem sujeitos em disputa de território no espaço público, fazendo esforços para não serem encaradas também como corpos-públicos, passíveis de atravessamentos dos transeuntes e de outros ocupantes do Largo, mas sim como ativas e agentes sociais de direito, tanto quanto os adultos; e como, através do brincar e da afetividade, fizeram daquele espaço um lugar de reconhecimento de si e do Largo. Afinal, como afirma Tuan "O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor" (1983, p.6 apud LOPES 2007, p.162).

Desenho feito no Largo do Paissandu, com papel e caneta preta, por uma menina de aproximadamente 8 anos, 2018. Acervo pessoal.

Este desenho, feito por uma menina de aproximadamente oito anos, que passou a ocupar o Largo do Paissandu, traz a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, localizada no Largo, como protagonista de seu registro. Ele foi realizado durante uma entrada em campo sem que fosse pedido ou sugerido a representação da Igreja. Além desse, outros três desenhos representando a mesma Igreja foram feitos em diferentes momentos, por diferentes crianças, revelando como o Largo e seus elementos começaram a fazer parte de seus cotidianos, rotinas, identidades e imaginários. Durante conversas, as crianças revelaram que antes do prédio desabar, apesar de morarem muito próximas ao Largo, não frequentavam e nem se sentiam pertencentes a esse local.

Contudo, ao passarem a acampar e ocupar o Largo, este passou a compor seus imaginários e suas constituições de sujeitos - as crianças foram reconfigurando e ressignificando suas identidades ao passo que também foram ressignificando a identidade do Largo. Nesse processo de troca mútua entre sujeito-meio, o Largo do Paissandu deixou de ser apenas um espaço em suas vidas e se configurou enquanto lugar: repleto de significados e valores através

da afetividade, a ponto de passar a ser representado em suas manifestações.

As observações permitiram notar que essa relação de troca sujeito-meio se deu a partir do brincar. Essa ação sobre o espaço foi sendo conquistada ao longo do período em que estiveram acampando lá com suas famílias. No início, ficavam muito mais nas barracas e do lado "de dentro" das grades, mas, com o tempo, foram explorando o entorno e conquistando outros espaços. Para Coelho (2007), é por meio da brincadeira e do uso da imaginação que a criança se apropria do espaço vivido e o torna um lugar afetivo, pois possibilita "a criança conhecer-se a si mesma como um ser ativo e criativo, tornando-a competente no explorar e responder ao meio, trabalhando com situações e elementos do seu entorno" (Ibidem, p.177). Estabelece-se, assim, nesta relação indivíduo-meio, uma forte relação na constituição das identidades de ambos.

> A experiência da brincadeira guarda, assim, um sentido de domínio do espaço, fazendo com que a criança conheça melhor ela mesma, e a possibilidade de desenvolver sua autoestima e estabilidade emocional. O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades (COELHO, 2007, p.178)

A partir desse movimento das crianças de se reconhecerem naquele espaço, e de o ocupar brincando, o estudo passou a colher fragmentos - falas, ações, desenhos e outras manifestações apresentadas e representadas pelas crianças observadas - que possibilitaram perceber, através de suas narrativas verbais e não verbais, como estavam vivendo suas infâncias naquele espaço público; como brincavam, ocupavam, significavam suas identidades e a identidade daquele lugar; como se agrupavam e quais eram as interações estabelecidas entre os pares, com os adultos responsáveis e também com os transeuntes. Estes fragmentos são costurados ao longo do trabalho na intenção de trazer as manifestações das crianças para entender, a partir de suas próprias expressões, o significado e os valores de suas infâncias.

CRIANÇAS E OCUPAÇÕES: O ESPAÇO FÍSICO NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS

Paula Martins Vicente

Introdução

A pesquisa "Crianças e ocupações: o espaço físico na construção dos sujeitos", em desenvolvimento por Paula Vicente, está sendo realizada junto às crianças moradoras da Ocupação Jardim da União, localizada no extremo sul da capital paulista, e tem como objetivo conhecer os espaços físicos da ocupação através dos olhares dos meninos e meninas que habitam esse espaço. Por meio dos desenhos elaborados e dos registros fotográficos realizados por elas são fornecidas também pistas do modo como ocupam, se reconhecem e estabelecem suas relações nesse local.

A Ocupação Jardim da União, localizada no atual terreno da CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano), teve início em 12 de outubro de 2013, constituída fortemente pelos moradores da antiga Ocupação Itajaí, também na zona Sul paulistana, que sofreu um processo de reintegração de posse daquele terreno. Ela é caracterizada por moradias autoconstruídas, que estão passando por um processo de reconstrução a partir do projeto de loteamento elaborado pelo escritório de assessoria técnica Peabiru.

Após 5 anos de existência e de muitas lutas para permanência no atual espaço, hoje, o Jardim da União assemelha-se a uma espécie de canteiro de obras com habitações sendo demolidas, construídas e realocadas nos locais previstos pelo projeto elaborado e aprovado pela comunidade.

Nesse cenário em constante transformação e reconstrução, as crianças também estão presentes em seus processos de formação e de luta incessante para garantir seus espaços em meio a realidade de carências que as cercam. No entanto, elas podem, ainda, influenciar, mesmo que de maneira indireta, as decisões de configuração das novas habitações e dos espaços coletivos. Mas como ocorre esse processo?

Uma das formas das crianças se reconhecerem e se manifestarem no espaço é através de suas expressões culturais. Para Sarmento e Pinto (1997),

> As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global.
>
> A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise

> das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (SARMENTO; PINTO, 1997, p.15).

Por meio de brincadeiras com pipas, da produção do barro com terra e água, do subir nas árvores, do caminhar pela ocupação, as crianças passam a ocupar e estar nos espaços coletivos e públicos de maneira distinta dos adultos, transformando-os em locais para o estabelecimento de relações sociais com outras crianças, com os adultos e com o meio. O convívio nos espaços de usos coletivos possibilita o desenvolvimento da vida pública e o contato com as estruturas políticas, sociais e culturais dos locais em que elas estão inseridas, formando suas experiências do viver em sociedade e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao local em que habitam.

Em uma manhã de sábado, ao caminhar com as crianças moradoras do Jardim da União, o espaço da ocupação vai sendo revelado através de histórias dos adultos reproduzidas nas falas infantis, do conhecimento de cada local existente na ocupação, da apresentação de animais – porcos, cavalos, vacas e cabritos – que lhes são familiares, porém estranhos às pesquisadoras, dos cumprimentos e trocas de algumas palavras com os demais moradores que as reconhecem e de tantas outras conversas que expressam familiaridade e pertencimento àquele espaço. As marcas da ocupação e os afetos vão aos poucos sendo revelados em suas fotografias, desenhos e falas.

Desenhos e fotografias elaborados pelas crianças da Ocupação Jardim da União durante percurso realizado junto às pesquisadoras, 2018. Acervo pesquisa.

Outro ponto observado, que chamou bastante atenção durante a permanência junto às crianças, foi a relação de cuidado estabelecida entre elas durante as brincadeiras e as caminhadas pela ocupação, que demonstram certa autonomia e responsabilidade do grupo, observando-se crianças bem pequenas sob a supervisão de crianças maiores. Além do cuidado, as crianças se conheciam, sabiam quais eram seus locais de moradia e conheciam a formação familiar daquelas com quem partilhavam as brincadeiras. Esse caráter de autonomia e cuidado entre os pares pode ser entendido também dentro de uma leitura de familiaridade e pertencimento aos espaços em que estão inseridas, pois neles as crianças estabelecem laços afetivos e são capazes de se construírem e se manifestarem enquanto sujeitos sociais.

Conhecer os espaços do Jardim da União através de seus moradores de pouca idade revela também quem são essas crianças, como elas estabelecem suas relações com o meio e entre si e quais são os seus papéis no processo de luta por moradia.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, muitos pontos de investigação e reflexão serão ainda observados e descobertos junto às crianças em campo. Porém, esse fato só será possível mantendo-se a postura de abertura de ambas as partes – crianças e pesquisadora – para captar aquilo que os meninos e meninas demonstram em suas manifestações culturais e expressões sociais.

Considerações finais

Estar junto às crianças moradoras das ocupações, sejam elas localizadas em regiões mais centrais ou periféricas, coloca-nos em contato diretamente com suas realidades, modos de pensar, formas de agir e como elas se manifestam dentro desses espaços de lutas sociais e disputas dos mais diferentes tipos.

Assim como o direito à moradia é desrespeitado nessas situações, os direitos das crianças também aparecem de modo bastante fragilizado. Porém, em contrapartida, suas presenças são fortemente caracterizadas pelos seus modos de ocupar esses espaços com suas brincadeiras, falas, desenhos e presenças. São vestígios de infâncias encontrados nas paredes dos prédios, nos brinquedos abandonados e nos sons que surgem em determinados momentos do dia.

Apesar de uma presença quase inexistente dessa temática no meio acadêmico, a importância dessas investigações, que compõem a pesquisa maior, se dá pela maneira como cada enfoque se preocupa em conhecer, através de um ângulo determinado, com se dão as relações das crianças com as ocupações de terrenos ou edifícios que não cumprem sua função social.

Considerando que essa pesquisa está em andamento e não se encerra com as reflexões aqui trabalhadas, muitos caminhos ainda poderão ser des-

cobertos e percorridos a partir dos elementos apresentados pelas experiências em campo. Através das observações e interações com os meninos e meninas inseridos em contextos de lutas por moradias, muito ainda poderá ser revelado das diferentes infâncias e manifestações infantis que aí se desenvolvem, trazendo respostas para as mais diversas inquietações que surgiram desde as primeiras incursões a campo.

Referências

AQUINO, C.R.F. **A coletivização como processo de construção de um movimento de moradia**: uma etnografia do Movimento Sem-Teto do Centro (MSTC) Tese Mestrado em Antropologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF. pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CALDEIRA, T.P.R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo, SP: Editora 34/ Edusp, 2000.

CAMBIER, A. "LesAspectsGénétiques et Culturels". In: CAMBIER, Anne; ENGELHART, D.; WALLON, P. **Le dessin de l'enfant**. Paris (FR): PUF, 1990.

COELHO, G.N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente In. **Infância (in)visível** (Org.) SARMENTO, M.J. e VASCONCELLOS, V.M.R. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

GOHN, M.G. ONGs e movimentos sociais em São Paulo, Setor 3, São Paulo, 20 de Janeiro de 2004.

GOBBI, M. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: GOBBI, M. A. Olhares de turista aprendiz: Mário de Andrade e os desenhos das crianças. In. Freitas, M.Cesar de. (Org). **Desigualdade social e desigualdade cultural na infância e na juventude**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, pp. 135-147, jan./mar. 2012.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

LARROSA, J. B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre, RS: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e Educação**. coord. Sérgio de Souza Lima. São Paulo, SP: Studio Nobel, 1995.

LOPES, J.J.M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a visibilidade das crianças migrantes. In. SARMENTO, M.J. e VASCONCELLOS, V.M.R. (Org.). **Infância (in) visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

MARTINS, R.. **Ocupação Mauá, uma aula de resistência**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/974/ocupacao-maua-uma-aula-de-resistencia>. Acesso em: 21 jun. 2018

PATERNIANI S. Z., TATAGIBA L. e TRINDADE T.A. Ocupar, reivindicar, participar: sobre o repertório de ação do movimento de moradia de São Paulo. In. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas vol.18, n°2, p.399-426 - novembro, 2012.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London (Eng.): RoutledgeFalmer, 1997.

QVORTRUP, J. Visibilidade das crianças e da infância. Tradução de Bruna Breda. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.20, n.41, p.23-42, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/ article/ view/9308/7743>. Acesso em: 12 set. 2017.

RAMOS, D. H. **A guerra dos lugares nas ocupações de edifícios abandonados do centro de São Paulo**. Dissertação (mestrado) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAUUSP. São Paulo, 2009.

SANTOS, R.A. **Cartografias políticas de uma ocupação - cotidiano, território e conflito**. Tese Mestrado em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: Definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga (PT): Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

VICENTE, P. M. **Novos Olhares**: uma leitura da cidade por suas crianças. Dissertação (mestrado) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAUUSP. São Paulo, 2018.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos da criança. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação no subsolo**. São Paulo, Cortez, 1977. p. 57-77.

CRIANÇAS NO ESPAÇO URBANO - O QUE ALGUMAS FOTOGRAFIAS NOS PERMITEM CONHECER SOBRE A CIDADE DE SÃO PAULO

Maria Cristina Stello Leite

Introdução

Reunimos aqui reflexões sobre os usos do espaço urbano e a vida cotidiana de crianças em São Paulo, recorrentes de pesquisas que utilizam a fotografia como meio privilegiado para discutir infâncias na cidade. A pesquisa de doutorado de Maria Cristina Stello Leite analisa as imagens de Vincenzo Pastore, fotógrafo e imigrante italiano, que produziu imagens nas ruas da cidade no começo do século XX. Lilith Neiman, em sua pesquisa de mestrado na Praça da República, priorizou a criação de imagens por crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil, mostrando os seus olhares sobre o centro da cidade. Margarida analisa as imagens produzidas por uma professora em suas caminhadas e visitas às casas das crianças e com as crianças no bairro do Itaim Paulista, nos instigando a pensar como infâncias tão diversas compõem os espaços distantes dos centros urbanos.

O rico acervo fotográfico resultante destas pesquisas com as crianças, somados ao conjunto de fotografias de Vincenzo Pastore, nos incita a buscar diálogos possíveis entre essas imagens do passado e do presente, nos interessando aqui apresentar algumas das tensões entre crianças e cidade recorrentes do projeto de urbanização que marca a história de São Paulo.

Com o crescimento da metrópole ao longo do século XX, o espaço urbano é constituído por diferentes grupos e classes sociais (MORSE, 1970; SANTOS, 1998; SEVCENKO, 1998). Na virada do século XX, assim como outras cidades latino - americanas, São Paulo passou por grandes transformações urbanas. O crescimento demográfico e a intensificação do processo de industrialização podem ser compreendidos como partes importantes na constituição de São Paulo como metrópole. A cidade, que ganhou fama internacional como aquela que mais crescia, carrega até hoje uma imagem atrativa para migrantes e imigrantes em busca de oportunidades ou melhores condições de vida. Esse crescimento também promoveu visível quadro de desigualdade social e a presença de diferentes grupos sociais ocupando as ruas, constituindo distintos bairros e formas de viver. Embora presente cotidianamente na composição das cidades, as crianças ainda são um grupo pouco considerado nas análises sobre a vida urbana, sobretudo aquelas com idade até cinco anos, invisibilizadas não apenas por políticas públicas mas por uma perspectiva *adultocentra-*

da sobre as relações sociais no espaço urbano. Objetivando encontrá-las para então compor conhecimentos sobre as relações estabelecidas entre infância e cidade, consideramos o estudo de imagens, em especial as fotografias, como rica fonte-informante sobre meninas e meninos em espaços urbanos e seus possíveis usos. Ao pensar com Henri Lèfébvre (2001) sobre a produção e os usos da cidade, onde estão as vivências infantis? Estão apartadas historicamente de ruas e avenidas? São alijadas de processos decisórios? Criam usos para além daqueles estabelecidos? São tais questionamentos que podem guiar nosso olhar atento sobre as fotografias.

Estabelecendo um diálogo entre a cidade vivida pelas crianças nas fotografias de Pastore e aquela registrada com e pelas crianças de agora, apresentamos algumas reflexões sobre a constituição do espaço público em São Paulo no que se refere às possibilidades de usos deste por meninas e meninos, de ontem e de hoje.

Infância e cidade nas fotografias de Vincenzo Pastore

O que imagens de cem anos atrás podem nos contar sobre a cidade de São Paulo? Ou, partindo dos estudos sociais da infância, o que tais imagens contribuem para uma reflexão sobre crianças e espaço público? Por que fazer de uma coleção fotográfica um recurso privilegiado para uma reflexão sobre infância e cidade? Como parte de pesquisa de doutorado em andamento, a proposta é responder estas questões em diálogo com um debate contemporâneo sobre os usos dos espaços urbanos pelas crianças.

Primeiramente, por se tratar de coleção pouco conhecida e estudada, torna-se importante apresentar o fotógrafo e sua obra, mesmo que brevemente. Vincenzo Pastore, imigrante italiano na virada do século XX em São Paulo, passa a residir e trabalhar nas ruas centrais da cidade, conjugando no mesmo espaço casa e estúdio fotográfico. A coleção Vincenzo Pastore, que hoje está abrigada pelo Instituto Moreira Salles, é composta por um pouco mais de uma centena de imagens fotográficas captadas dentro do estúdio e nas ruas da cidade, majoritariamente produzidas na primeira década do século XX. Diante desta coleção, desperta nossa atenção aquelas que retratam crianças em diferentes espaços nos arredores do centro da cidade. Quando comparadas a fotografias do mesmo período, como os famosos cartões postais de Guilherme Gaensly, é possível identificar certas especificidades sobre o tipo de enquadramento dado por Pastore na captura das imagens. São imagens que captam espaços públicos da cidade e a vida social que ali acontecia, ou pelo menos indícios sobre esta vida social na qual as crianças estão inseridas. Ao procurar por leituras que ajudassem na compreensão destas fotografias, nos deparamos com uma escassez ou mesmo invisibilidade quando se trata de pensar

sobre as crianças na dinâmica da cidade no início do século XX, momento caracterizado pela acelerada urbanização e industrialização de São Paulo.

Nesse sentido, voltar para as fotografias de Pastore se mostrou como ponto inicial de uma busca por indícios que possam nos contar sobre a presença de crianças e as diferentes infâncias que integravam a vida social da cidade. É a partir das pistas identificadas nas imagens, num vai vem de leituras que também permitem enxergar estas pistas, que passamos a recorrer a diferentes documentos para compor uma melhor compreensão ao que nos interessa, conhecer sobre as infâncias que se constituíram no espaço urbano da cidade na primeira década do século XX.

Tomando as crianças como produtoras de cultura, que interferem e são interferidas na produção do espaço urbano, as fotografias de Pastore ganham novas interpretações a partir do olhar daquela que se insere nos estudos sociais da infância. Também se faz relevante destacar a posição, se é que podemos assim nomear, de nosso fotógrafo, Vincenzo Pastore. Como imigrante, Pastore "desempenha" o olhar estrangeiro diante da realidade que se revela em sua nova terra. Um olhar que possivelmente impõe ao corpo uma postura de estranhamento diante da dinâmica da cidade, como daquele que pretende conhecê-la. Acrescenta-se ao estrangeiro o ofício de fotógrafo, aquele que seleciona da realidade social algo ou uma cena a ser registrada. Ao compor e captar uma paisagem, o fotógrafo cria aquilo que Boris Kossoy (2000) denomina como sendo uma segunda realidade. Destacar a ideia de segunda realidade se faz necessário uma vez que a fotografia não deve ser observada como documento fiel da realidade. Sua produção se faz na relação ocultada do observador entre fotógrafo, fotografado e técnica. É preciso fazer a fotografia falar, segundo Kossoy (1988). Esse é o fio que conduz este breve texto a partir do uso de duas fotografias da coleção Vincenzo Pastore

Passeios fotográficos

(Pequenos prestadores de serviço jogando bola de gude em frente à Estação da Luz, 1910- São Paulo)

Como fotógrafo imigrante em São Paulo, Pastore morava com sua família em um prédio dividido entre o estúdio e a casa (BELTRAMIM, 2016). O ofício se mistura à vida familiar, não apenas por ocupar o mesmo endereço, mas por estar presente na memória de seus descendentes a participação da família na produção fotográfica. Ao final do expediente, era comum Pastore andar nos arredores do Triângulo Histórico[1] da cidade acompanhado de sua câmera fotográfica. As fotografias de rua que compõem a coleção do Instituto Moreira Salles são criações desses passeios pela cidade.

E o que Pastore selecionou destes passeios fotográficos? Ao observarmos a primeira fotografia, em que meninos jogam bolas de gude entre a calçada e a rua, identificamos uma cena bem diferente daquelas posadas em estúdio. Diferentemente dos retratos onde o fotografado encara o fotógrafo, nesta imagem já se prenuncia aquilo que se configura mais tarde como a ideia do flagrante no ato fotográfico. É pouco provável que os meninos não tenham percebido a presença de Pastore, uma vez que o ato de fotografar nas ruas era realizado por poucos, o que contribui para pensarmos que esta é uma cena intencionalmente selecionada pelo fotógrafo numa relação com as crianças. Partindo do pressuposto que a imagem precisa ser "animada", faz-se necessário colocá-la em diálogo com outros documentos. Vale destacar que as fotografias deste período do início do século XX sobre São Paulo, são imagens que parecem destacar na cidade que crescia de modo veloz a coexistência de elementos de um passado provinciano, de costumes tradicionais.

Ao procurarmos em jornais do período e livros, como a obra de Ecléa Bosi sobre memórias de velhos, identificamos crianças trabalhadoras na primeira década do século XX, realizando trabalhos nas residências, fábricas ou nas ruas. Na legenda, os meninos são identificados como pequenos prestadores de serviço, como carregadores de mala, mas há entre outras fotografias da coleção meninos engraxates. São crianças negras, talvez filhos de ex-escravos, que fazem diferentes usos dos espaços urbanos, ora trabalhando ora brincando, aparentando não haver um limite de tempo rígido entre uma coisa e outra. Brincar e trabalhar parece acontecer no mesmo tempo e espaço, como parte da vida social da cidade, caracterizando um tipo de infância diferente daquela que, a poucos metros da Estação da Luz, frequentava o Jardim da Luz aos finais de semana com a família. Um tipo de lazer propagandeado em algumas fotografias de Guilherme Gaensly sobre este que é o mais antigo jardim da cidade (KOSSOY, 1988).

Dando continuidade aos passeios fotográficos, recorro à segunda fotografia, uma imagem da Praça da República. Recém-inaugurada, a praça tornou-se cartão postal da cidade nos anos de 1910. Na fotografia aqui escolhida, Pastore seleciona, para além da praça, uma cena inusitada. Com crianças e

adultos dividindo o enquadramento, há no centro da imagem uma caixa preta. Pela legenda somos informados que se trata de um realejo, uma espécie de caixa de música de onde se "tira a sorte" em troca de dinheiro. Numa espécie de cena onde as pessoas aparentam seguir certa ordem no enquadramento, temos mais crianças que adultos organizadas ao redor do realejo. Mesmo enquadrando o realejo como protagonista da imagem e que atrai o olhar de alguma das crianças, ocultada da imagem está outra caixa preta, a câmera fotográfica, e que atrai o olhar de parte das crianças.

(Grupo de pessoas ao redor de realejo, 1910 – Praça da República, São Paulo)

Como parte da coleção Vincenzo Pastore, há mais duas fotografias sobre esta mesma situação na Praça da República. Podemos observar, a partir das roupas e dos corpos das crianças presentes na imagem, que estamos diante de diferentes grupos sociais, implicando em diferentes usos sobre o espaço da praça. São as vestimentas e a postura corporal elementos fundamentais na identificação destes diferentes grupos sociais, e que nos levam a buscar documentos para compreender as diferentes infâncias que coexistiram nos espaços urbanos da cidade de São Paulo

[1] Triângulo Histórico é denominado a região das ruas São Bento, Direita e XV de Novembro.

FOTOGRAFANDO COM CRIANÇAS NA PRAÇA DA REPÚBLICA

Lilith Neiman

Resumo

Na virada do século XX, assim como outras cidades latino-americanas, São Paulo passou por grandes transformações urbanas. O crescimento demográfico e a intensificação do processo de industrialização podem ser compreendidos como partes importantes na constituição de São Paulo como metrópole. Dessa forma, seu espaço urbano foi constituído ao longo do século XX por diferentes grupos e classes sociais (MORSE, 1970; SANTOS, 1998; SEVCENKO, 1998). A cidade, que ganhou fama internacional como aquela que mais crescia, carrega até hoje uma imagem atrativa para migrantes e imigrantes em busca de oportunidades ou melhores condições de vida. Esse crescimento também promoveu visível quadro de desigualdade social e a presença de diferentes grupos sociais ocupando as ruas, constituindo distintos bairros e formas de viver. Embora presente cotidianamente na composição das cidades, as crianças ainda são um grupo pouco considerado nas análises sobre a vida urbana, sobretudo aquelas com idade até cinco anos, invisibilizadas não apenas por políticas públicas, mas por uma perspectiva adultocêntrica sobre as relações sociais no espaço urbano. Objetivando encontrá-las para então compor conhecimentos sobre as relações estabelecidas entre infância e cidade, consideramos o estudo de imagens, em especial as fotografias, como rica fonte-informante sobre meninas e meninos em espaços urbanos e seus possíveis usos. Ao pensar com Henri Lefébvre (2001) sobre a produção e os usos da cidade, onde estão as vivências infantis? Estão apartadas historicamente de ruas e avenidas? São alijadas de processos decisórios? Criam usos para além daqueles estabelecidos? São tais questionamentos que podem guiar nosso olhar atento sobre as fotografias. Desta forma, reunimos aqui reflexões sobre os usos do espaço urbano e a vida cotidiana de crianças em São Paulo, decorrentes de pesquisas que utilizam a fotografia como meio privilegiado para discutir infâncias na cidade. A pesquisa de doutorado de Maria Stello Leite analisa as imagens de Vicenzo Pastore, fotógrafo e imigrante italiano, que produziu imagens nas ruas da cidade no começo do século XX. Lilith Neiman, em sua pesquisa de mestrado, priorizou a criação de imagens por crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil, na Praça da República, nos mostrando os olhares infantis sobre o centro da cidade. Margarida de Sousa Barbosa analisa as imagens produzidas por uma professora em suas caminhadas e visitas às casas das crianças e com as crianças no bairro do Itaim Paulista, nos instigando a pensar como infâncias tão diversas compõem os espaços distantes dos centros urbanos. Estabelecendo um diálogo entre

a cidade vivida pelas crianças nas fotografias de Pastore e aquela registrada com e pelas crianças de agora, apresentamos algumas reflexões sobre a constituição do espaço público em São Paulo no que se refere às possibilidades de usos deste por meninas e meninos, de ontem e de hoje. Essas pesquisas nos provocam a buscar diálogos possíveis entre as imagens do passado e do presente, nos interessando aqui apresentar algumas das tensões entre crianças e cidade recorrentes do projeto de urbanização que marca a história da infância na cidade de São Paulo e, consequentemente, a história de São Paulo.

Palavras-chave: Cidade. Infância. Espaço urbano. Fotografias.

Introdução

Se as fotografias de Pastore oferecem pistas sobre os usos do espaço e as ocupações das crianças na Praça da República no início do século XX, quais imagens atuais podem nos revelar aspectos da vida de meninas e meninos na cidade hoje? Buscando responder essa pergunta em pesquisa de mestrado em andamento, acompanhei um grupo de crianças de quatro e cinco anos frequentadoras de uma escola municipal na Praça da República (centro de São Paulo), em caminhadas pela região central.

Ao longo de três meses em campo, caminhamos pela Praça da República, parando para desenhar e fotografar a cidade conforme os desejos das crianças, que tinham máquinas fotográficas, papéis e diversos materiais à disposição durante nosso trajeto. Apresento neste texto algumas reflexões feitas a partir das imagens fotográficas criadas pelas crianças durante os percursos.

Nas primeiras situações em que saímos da escola para caminhar na praça, enquanto algumas crianças usavam o material de desenho nas paradas que fazíamos, um grupo de meninos pedia para usar minha máquina, até então utilizada apenas como meu instrumento de registro enquanto pesquisadora. O interesse despertado nesses meninos, que passaram a brincar de criar retratos de seus colegas, dos transeuntes e da paisagem, foi logo contagiando as demais crianças da turma. Assim, o processo de criação de fotografias e reflexões a partir das imagens captadas passaram a compor os objetivos centrais de minha investigação com a participação das crianças.

Durante o processo de pesquisa, o recurso da fotografia mostrou-se muito mais do que instrumento metodológico para fazer com que elas participassem, ou disparador intencional de relações: era engendrado na própria relação que fomos estabelecendo na e com a cidade, e entre nós. A partir do momento que passamos a caminhar juntos e a fotografar, mais do que capturar o ponto de vista daquelas meninas e meninos sobre a cidade, as observava

criando e vivenciando uma relação com o espaço urbano durante o próprio desenrolar da pesquisa.

Embora acreditasse que as crianças utilizariam suas fotografias para me contar sobre a cidade, observei que para elas a captura de imagens também era um modo de descobri-la. Houve algumas situações pontuais de crianças que sabiam exatamente o que queriam fotografar, mas a maioria usava a máquina como uma lupa, mirando para todos os lados em busca de uma surpresa, uma descoberta. Muitas, inclusive, nem se preocupavam em apertar o botão que registraria aquela imagem. Observei também que algumas crianças iam obstinadamente em direção à determinados lugares da praça logo quando saímos da escola, demonstrando já saberem em que locais queriam fotografar. Quando chegávamos a esses destinos, porém, passavam a utilizar a máquina como esse instrumento de descoberta, o que me faz refletir sobre a oportunidade que a situação de pesquisa trazia para as crianças de se demorarem em lugares nos quais passam apressadamente todos os dias, acompanhadas de adultos, a caminho da escola. Acredito que esses lugares despertavam a curiosidade das crianças diariamente, elas só precisavam de uma oportunidade de parar para olhar. As práticas espaciais predominantes na cidade são as de constante trânsito entre um estabelecimento privado e outro, desqualificando os espaços e tempos de contemplação, permanência, ócio, justamente ações que o ato de fotografar aciona. Se nas fotografias de Pastore vemos as crianças compondo o uso da Praça da República junto com os adultos, entretidas em seus afazeres no espaço público, quem está, hoje, não transitando apressadamente por ali são aqueles que se encontram excluídos e às margens do sistema produtivo (FREHSE, 2013). As crianças de 2018, por mais que frequentem diariamente a escola localizada na praça, estão ausentes no espaço público, “guardadas” pela instituição escolar com o objetivo de protegê-las (QVORTRUP, 2015). Trago tais reflexões para pensar as possibilidades de crianças estarem no espaço público de fato apropriando-se do uso deste, considerando a lógica da cidade em que a produtividade impõe a constante circulação de corpos. As imagens criadas pelas crianças nos momentos em que puderam, de fato, estar no espaço da praça são como testemunho das relações estabelecidas entre esses fotógrafos (meninas e meninos), fotografados e cidade (FREHSE, 2005), nos possibilitando pensar as apropriações e usos do espaço urbano feitas por elas.

Nesta fotografia de Pietro, por exemplo, vemos o flagra de uma grande ave no lago da Praça, que contraria as imagens que costumam vir à cabeça quando pensamos no centro da cidade, em geral marcadas pela ausência da natureza. A captura pelas crianças de fotografias da copa das árvores, de tartarugas e aves do lago, ou até mesmo de formigas em seu trajeto sobre um corrimão revelam àquele que aprecia essas imagens em conjunto uma Praça da República cujo tempo destoa da correria comum dos transeuntes. A atenção a esse outro tempo, da pesca de um peixe por um pássaro ou do respiro da tartaruga na superfície, exige um deslocamento das ações cotidianas já automatizadas. Acende o tempo das experiências, das relações, dos sonhos, das percepções e pequenas transgressões também existentes no cotidiano. Essas outras experiências, próprias do âmbito do vivido, guardariam em si a possibilidade real de apropriação, tal como dito por Lefebvre (1991). Desse modo, também podemos pensar as fotografias das crianças como testemunhos dessas rupturas da cotidianidade automatizada e deslocada da vida, em seu amplo sentido.

As diversas fotografias tiradas pelas crianças das estátuas presentes na praça apontam para essa apropriação marcada pelo vivido: sobre o porque dos bustos daqueles homens estarem ali, Giulia, 4 anos, me explica que *"são os vovôs"*, e que sua família *"já vai vir aqui colocar uma estátua do meu vovô que morreu"*.

A imposição do culto às personalidades históricas, representada pelos bustos em locais públicos, é aqui subvertida pela experiência familiar afetiva da menina. Se os monumentos buscam o compartilhamento de uma história única, como símbolos produtores de uma realidade (SCHARWCZ, 2017), as crianças a subvertem ao melhor estilo "reprodução interpretativa" (CORSARO, 2011)

Com essa breve análise, faço o convite à apreciação das fotografias das crianças. Que possamos provocar mais tempo para contemplá-las. Para Samain (2012), toda imagem "nos oferece algo para pensar, ora um pedaço do real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar" (p.22).

MORAR E VIVER NO ITAIM PAULISTA

Margarida Souza Barbosa

A constituição de uma parte do bairro do Itaim Paulista, mais precisamente no Jardim Nélia e Cidade Kemel, foi resultado de inúmeras lutas por moradia, principalmente na década de 80. Desta maneira, algumas áreas grandes foram loteadas e destinadas à construção de casas com ajuda da prefeitura em sistema de mutirão. Nesta mesma época surgiram, também, condomínios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano - CDHU que foram construídos pelo governo estadual. Além desta grande demanda por habitação, outra questão importante nos leva a perguntar: o que significa morar e ser criança em um bairro da extrema periferia de uma grande cidade como São Paulo? Conforme Jader Lopes e Tânia Vasconcelos (2006), as infâncias também são afetadas pelos lugares, ou seja, ser criança no Itaim Paulista não significa ser igual a uma criança que vive em outro bairro da cidade, desta maneira, este bairro, por se situar na extrema periferia é constantemente esquecido, distante do centro urbano e com serviços públicos precarizados também resiste e existe através de seus modos de sobreviver, compartilhar a vida e produzir cultura. Assim as crianças crescem e desenvolvem-se neste lugar tornando-se parte dele.

Por isso, faz-se necessário buscar o conhecimento mais aprofundado sobre a realidade das crianças que frequentam a Escola Municipal de Educação Infantil Profª Laura da Conceição Pereira Quintaes, localizada neste bairro. Esta pesquisa pretende desconstruir os estigmas que este território carrega, descobrindo e reencontrando seu aspecto humano, muitas vezes esquecido ou até mesmo negligenciado por falta de políticas públicas.

Um dos desdobramentos desta pesquisa foram as quatro visitas às casas das crianças, em que uma turma de trinta crianças, duas professoras e uma funcionária da escola participaram. Nos trajetos com as crianças, com a câmera do celular, foi feito o registro de algumas imagens dessas experiências. Através dessas fotografias é possível compreendermos parte desses momentos, além de conhecermos como moram e vivem as crianças do Itaim Paulista, pois, de acordo com Peter Burke: "[...] uma imagem é necessariamente explícita em questões que podem ser mais facilmente evitadas em textos. Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras. "(2004, p. 38).

O primeiro desafio era superar a crença de que as ruas são perigosas para as crianças, e principalmente, de que lugar de criança é na escola ou em casa com suas famílias, Ana Lúcia Castilhano de Araújo, por sua vez, nos descreve que no decorrer do século XX houve:

> [...]a transformação do espaço de convivência da criança de áreas externas como a rua e os terrenos baldios para espaços internos, em grande parte das sociedades atuais. Como espaços internos das infâncias atuais, ao menos no ocidente, podemos apontar a residência da criança, sob o controle da família, e a instituição escolar.[...]" (2016, p. 110).

Dessa forma, Jane Jacobs (2014) afirma que mesmo sem apresentarem casos de violência, as pessoas ao temerem as ruas, acabam por não as utilizar, o que as torna mais perigosas. Ainda, de acordo com Jacobs (2014) a segurança das ruas não pode ser relacionada com seu esvaziamento, muito pelo contrário, é onde existe a presença das pessoas que elas se tornarão mais seguras. Foi o que pude ver e registrar de fato nessas andanças com as crianças pelo bairro.

Nesta fotografia, somos tocados com uma imensa quantidade de informações, a imagem das crianças disputando a calçada com o lixo, ao mesmo tempo em que escolhiam onde iriam caminhar identificando os objetos que estavam espalhados, oriundos das sacolas rasgadas que ali estavam. Ao lado, uma caçamba transbordava lixo, indicando que sua demanda era muito maior do que podia comportar. Mais atrás, na imagem, aparece-nos um carrinho de mercado, usado por catadores de recicláveis para transportar o material que extraem deste rejeito. Pombos buscam comida entre o lixo espalhado no chão. Ainda ao fundo, na parede pode-se observar uma pixação, revelando a entrada da comunidade e os possíveis poderes que atuam nela. Essa é uma questão muito tensa no bairro, que sofre com a violência e a criminalidade, e que também é um dos receios das crianças em várias conversas. De acordo com Araújo, "[...] Nas cidades, a criança cresce andando por ruas, subindo ladeiras, contemplando prédios ou passando por portas e igrejas. Assim, o espaço das cidades é um espaço humano.[...]" (2016, p. 109).

Dentro das casas fomos bem acolhidos pelas famílias. As cozinhas bem arrumadas, os lanches dispostos em mesas ou estantes, devido ao espaço ou a falta dele, demonstravam o planejamento das famílias em receberem as crianças, a preparação e a sensibilidade em compartilhar um pouco de suas rotinas. Nestas experiências, captei através de imagens seus espantos, seus gestos, ou como afirma José de Souza Martins, aquilo que não pode ser dito com palavras. Esses meninos que olham, tocam e conversam sobre o refrigerante em cima da pia, nos dizem sobre os encontros, sobre o respeito, sobre a curiosidade. As fotografias, ainda segundo Martins são "[...] Expressão, também, de que os usos da imagem, mesmo a fotográfica, se expandem não como mero instrumento supletivo da linguagem falada ou escrita, mas como discurso visual dotado de vida e legalidade próprias. [...]" (2009, p.30)

Sobre as fotografias criadas nestes percursos, elas nos permitem conhecer este bairro, suas crianças, suas infâncias, presentes nas casas, nos apartamentos, nas ruas e na escola. Conforme Martins, a fotografia

> [...] muito acrescenta à indagação sociológica na medida em que a câmera e a lente permitem ver o que por outros meios não pode ser visto. Ao mesmo tempo, ela introduz alterações nos processos interativos, na pluralidade de sentidos que há tanto no lado do fotógrafo quanto no lado do fotografado e do espectador da fotografia (2009, p. 36).

Enfim, neste caminhar, pudemos viver e ver pessoas que sorriem, que nos encontram e ajudam a atravessar a avenida perigosa. Encontramos crianças que ainda brincam nas ruas, conhecem as vielas, os cachorros dos portões e os mercadinhos para comprar pães e doces. Pessoas que se espantam com nossa ousadia de "esparramar" as infâncias por lugares considerados perigosos, fazendo com que moradores saiam de suas fortificações para ver a criançada fazendo bagunça na calçada, assim como "A Banda" de Chico Bu-

arque, provocando diversas reações, mas principalmente o encontro com seu bairro, com sua rua, com sua infância, por vezes tão esquecida e tão invisível.

Apontamentos e considerações

Como parte de pesquisas em andamento, a proposta dos textos aqui apresentados trata de expor, mesmo que brevemente, possibilidades sobre o uso da fotografia como recurso na busca por compreender a relação cidade e infância. Se hoje a temática sobre as cidades e o espaço urbano se faz tão presente, ainda pouco se diz sobre onde estão as crianças e a implicação que a invisibilidade das infâncias traz para as reflexões sobre as disputas emplacadas na cidade. Na ausência de textos escritos que possam dar conta da complexa relação que crianças de outrora e de agora estabelecem com o espaço urbano, as fotografias se mostram como meio de se conhecer sobre as diferentes infâncias. No entanto, cabe a nós como pesquisadoras nos atentarmos às especificidades que o estudo com imagens exige.

Referências

ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELTRAMIM, Fabiana. **Entre o estúdio e a rua**: a trajetória de Vincenzo Pastore, fotógrafo do cotidiano. São Paulo, SP: Edusp, 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1994.

BROUGÈRE, Gilles; ULMAN, Anne-Lisse. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMAN, Anne-Lisse (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo, SP: Edusp; Editora 34, 2000.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

FREHSE, Fraya. **O Tempo das Ruas na São Paulo de Fins do Império**. São Paulo, SP: EdUSP, 2005.

FREHSE, Fraya. **A rua no Brasil em questão (etnográfica)**. Anuário Antropológico/2012, v. 38, n. 2, 2013, p. 99-129.

KOSSOY, Boris. **São Paulo, 1900**. São Paulo, SP: Editora Kosmos, 1988.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, SP: Ática, 1991

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015

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

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens.** Campinas, SP: Ed.Unicamp, 2014

SCHWARCZ, Lilia. **Ser ou não ser; estátua ou monumento.** Nexo, 28.ago.2017. Disponível em https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2017/Ser-ou-n%C3%A3o-ser-est%C3%A1tua-ou-monumento. Acesso em 8.nov.18

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños:** un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires. Argentina: Editorial Losada S.A. 1996.

ENSAIO PARA SE PENSAR A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS

Lisandra Ogg Gomes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação
Departamento de Estudos da Infância- Rio de Janeiro, RJ, Brasil
lisandraogg@yahoo.com.br

Renata Lopes Costa Prado
Universidade Federal Fluminense- Instituto de Educação de Angra dos Reis,
Departamento de Educação- Angra dos Reis, RJ, Brasil
renata.lopescp@gmail.com

Resumo

As questões da participação das crianças em pesquisa e em outras práticas sociais vêm sendo tratadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI). Partimos do pressuposto, pautado nos estudos da infância, de que as crianças são interlocutoras imprescindíveis na construção de práticas e do conhecimento sobre o que as envolve e sobre a(s) própria(s) infância(s). A questão da participação da infância na cena política e das crianças na sociedade é um tema delicado, pois se já é reconhecida legalmente, sobretudo nas políticas públicas, essa geração ainda é pouco reconhecida socialmente como parte permanente e estrutural da sociedade – ainda é tida como imatura, insensata e irracional –, consequentemente, tampouco são consideradas as ideias e ações das crianças e seus interesses. Considerando a legislação, nacional e internacional, as crianças devem ser respeitadas em relação aos seus direitos e ter parte nos assuntos que lhes concernem. Apesar da crescente atenção que o tema da participação das crianças tem recebido entre movimentos sociais, nos debates acadêmicos e no âmbito dos direitos, não é simples entender o que se quer dizer com participação. É um termo que remete a diferentes sentidos e que com frequência associa-se a outros, tais como cidadania, agência, protagonismo, autonomia, voz, ator social. Nós, pesquisadores do GEPSI, temos feito um grande esforço coletivo para apreender perspectivas diversas na produção acadêmica sobre participação das crianças, especialmente de autores que são referência na sociologia da infância. São autores que buscam aprofundar o conhecimento social relativo ao funcionamento da sociedade, estabelecer um aparato jurídico fundamentado na(s) infância(s), debater sobre práticas que se pretendem democráticas e refletir sobre as bases dos serviços destinados às crianças, que nesse caso podem envolver a participação delas em sua formulação e implementação. Uma de nossas hipóteses é a de que há significativas diferenças no que diz respeito aos sentidos atribuídos à participação de crianças na produção dos países do Hemisfério Norte e do Hemisfério Sul. Tais diferenças se sustentariam na observação da vida cotidiana

de crianças em contextos bastante diversos. E seria, justamente, esse tipo de observação que tem fundamentado, por exemplo, o argumento daqueles que criticam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC) por terem uma visão restrita de criança e de infância. Para além das críticas, quando se trata da participação das crianças é preciso diminuir a linha que separa essas diferenças e promover interações, encontros e interdependências de saberes outros, científicos e contemporâneos, e de práticas que garantam a real participação dos grupos sociais, capazes de reconhecer, respeitar e integrar as compreensões amplas e complexas que emergem através das ações e falas delas, difundidas nos estudos da infância. Sendo assim, nosso objetivo com este texto é realizar um ensaio analítico comparativo de algumas produções de países do Sul e do Norte que têm influenciado nossas investigações e indicar as nossas produções a partir desses estudos.

Palavras-chave: Participação. Crianças. Epistemologias do sul.

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) vem, em suas investigações e debates, tratando da questão da participação da infância na estrutura social e das crianças em seus espaços e tempos. Entendemos que é no campo dos estudos da infância – considerando a intersecção entre as áreas que compõem as ciências humanas e sociais – que esse diálogo precisa ser travado, pois ao se tratar da problemática da participação partimos do pressuposto de que as crianças são interlocutoras imprescindíveis na construção de práticas e do conhecimento sobre o que as envolve e sobre a(s) própria(s) infância(s) – uma geração atuante na estrutura da sociedade. Dentre os diversos campos de conhecimento que constituem os estudos da infância, a sociologia da infância vem nos auxiliando por dar visibilidade às crianças e à infância ao considerar e investigar as atuações delas na sociedade. Nesse sentido, entendemos que a infância é um fenômeno social e as crianças são indivíduos competentes, produtoras de cultura e agentes sociais que causam modificações nos seus contextos socioculturais e a partir das circunstâncias dos seus tempos e espaços.

Enquanto um fenômeno – ou fato – social a infância é, em boa medida, o resultado de causas externas, exerce uma função na sociedade, é uma realização coletiva, tem uma existência própria, uma força imperativa e coercitiva que impõe às crianças práticas e ideias constituídas a respeito de como essa geração deve ser e atuar. Ao nascer a criança é inserida nessa geração, quer ela queira ou não, e, como categoria geracional, a infância agrega todas as crianças (QVORTRUP, 1990, 2010a). A infância manifesta-se e torna-se real

a partir das ideias e atitudes tomadas pelas pessoas que vivem em sociedade e é seu valor de fato – ou fenômeno – social compartilhado que a torna real. Assim, o fato de a infância existir, porque é comum a todas as crianças e pessoas, é parte do conjunto da gênese humana – infância, idade adulta e velhice.

Porém, com os estudos da infância colocou-se em evidência que ainda que a infância constitua-se como um fenômeno social, as crianças que a categoria abarca não vivem da mesma forma e tampouco têm as mesmas experiências e proposições. Diferentes variáveis devem ser consideradas na análise da vida das crianças, como a classe social, a pertença étnica e racial, a faixa etária, a localização geográfica de nascimento e moradia, as questões de gênero e as escolhas religiosas, por exemplo.

Infâncias, crianças e participação

Se a infância tem, por um lado, as crianças enquanto indivíduos reais e atuantes – que entram, saem, são influenciados pela e influenciam a categoria –, por outro lado, tem os sentidos, as ideias e as práticas compartilhadas, definindo essa geração. Portanto, acerca do conceito de infância não há concepções neutras, mas um conjunto de significados e repertórios que servem para racionalizar, manter ou desafiar as relações de poder existentes entre adultos e crianças, e entre elas próprias, já que não existe uma condição de igualdade (BUCKINGHAM, 2007).

> "Infância" é, portanto, um termo mutável e relacional, cujo sentido se define principalmente por sua oposição a uma outra expressão mutável, "idade adulta". Mesmo onde os papéis de crianças e adultos estão respectivamente definidos por lei, porém, existem consideráveis incerteza e inconsistência. Assim, a idade em que a infância termina legalmente é definida de forma primária (e crucial) em termos da *exclusão* das crianças de práticas definidas como propriamente "adultas", sendo as mais óbvias o emprego remunerado, o sexo, o consumo de álcool e o voto. Em cada caso, as crianças são vistas como atingindo a maioridade numa idade diferente (Id., p. 21 – grifo do autor).

De fato, as crianças são indivíduos em desenvolvimento social, cognitivo, psíquico, sexual e físico, portanto elas têm uma vulnerabilidade que lhes é natural e necessitam de proteção para garantir condições mínimas de existência. Porém, essa vulnerabilidade é diferente daquela determinada pelas sociedades e culturas, que as colocam em uma posição de inferioridade, incapacidade, imaturidade e irresponsabilidade. De acordo com Ruth Benedict (2009) e Egle Becchi (1997) essas concepções a respeito da infância não têm nada de natural, são construções ou convenções culturais – com caráter político, social e econômico –, são dogmas próprios de algumas culturas, que podem não existir em outras.

Essa dimensão nos faz investigar como as culturas constroem suas visões de mundo, seus valores, símbolos, normas, crenças e ritos que regulam sua organização social. São, portanto, construções dos adultos para crianças, que mostram relações de poder entre gerações. No caso das culturas ocidentais é "[...] obviamente certo que a criança não é um adulto integrado na sociedade, o que não parece, contudo, que isso seja condição necessária para ser completo enquanto indivíduo. As crianças são dessa forma, por definição, excluídas da sociedade [...]" (QVORTRUP, 2010a, p. 636).

Entre as principais justificativas para tal exclusão está a ideia de que para participar a criança precisa se desenvolver e tornar-se capaz. Segundo a interpretação de Castro (2011), apesar da noção de participação vir sendo creditada como um direito, sua inserção em discursos sobre desenvolvimento continua oferecendo como base um modelo de competências associado à idade e o pressuposto teórico de que a subjetividade humana é constituída linear e cumulativamente em uma trajetória em que especificidades cognitivas e aspectos emocionais devem emergir a partir de intervenções sociais adequadas. Também sobre a associação entre participação e desenvolvimento, ou competência, Soares (2002) afirma que não se pode confundir o direito de fazer alguma coisa com o dever de fazer tal coisa de maneira certa, caso contrário também o direito dos adultos deveria ser repensado.

Outra justificativa usada para cercear a participação das crianças é a sua necessidade de proteção. Conforme Qvortrup (1997), essa é a justificativa central para as restrições da sua liberdade, o que ele denomina de "exclusão protetora". Segundo ele, a proteção é evocada mesmo quando não é estritamente necessária para a segurança da criança, configurando-se mais como forma de proteger os adultos do distúrbio da sua presença. Mais recentemente, ele pergunta:

> Esse debate entre várias posições prossegue entre nós: deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da "sociedade" ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais – vistas como um perigo [...]?(QVORTRUP, 2010b, p. 779)

Em ambos os lados há bons argumentos, pois ninguém estaria disposto a expor as crianças a todos os riscos de uma sociedade moderna, ao mesmo tempo em que não se pode negar às crianças "[...] se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade" (QVORTRUP, 2010b, p. 779). Castro (2011) ressalta também que considerar o ponto de vista das crianças e permitir que elas tomem decisões implica a assunção de que crianças e adultos podem não possuir as mesmas noções de risco e de responsabilidade nos assuntos que as envolvam.

É importante lembrar, contudo, que, se em algumas situações os direitos de participação entram em conflito com os direitos de proteção, há outras nas quais eles se complementam (ALDERSON, 2005), pois o direito de crianças participarem do que lhes diz respeito também tem sido considerado fundamental para assegurar o cumprimento dos demais direitos e a vigência do princípio do "interesse maior da criança" (CUSSIÁNOVICH; MÁRQUEZ, 2002).

Isso remete ao fato de que os adultos nem sempre sabem o que as crianças precisam e querem. Os Estados, por sua vez, não raramente abandonam as crianças à pobreza ou aos perigos de guerras, o que, para Lee (2010), não deve ser pensado como "exceções acidentais ao papel protetor e preservador dos adultos no estado desenvolvimentista", já que "esse Estado não nasceu de um interesse genuíno no bem-estar das crianças" (p. 47). Assim, se as crianças continuarem a ser silenciadas, será difícil procurar proteção contra abusos e explorações. Nesse sentido, sobre a "dependência silenciosa", o autor pergunta: "como se defender dos que supostamente deveriam protegê-la, se parte da 'proteção' que eles lhe oferecem é falar ao mundo em seu nome?" (p. 47). E continua:

> A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) é, entre outras coisas, uma tentativa de tratar desse problema. Quando as crianças são enredadas em espaços ou lugares definidos por adultos, instituições ou estados abusivos, a figura da "criança cidadã global" promete um lugar "à parte", um lugar na legislação internacional, de onde as crianças podem falar de forma independente. Com isso se reconhece a voz das crianças e promete-se uma oportunidade de terem voz própria (LEE, 2010, p.48).

Ainda que privada e invisível na cena política e social, não é possível desconsiderar a participação efetiva e o protagonismo das crianças nos seus espaços, sendo assim a participação delas não é algo trivial. Ao contrário disso, a infância pressiona a ordem social, ainda que seja por expectativas futuras, e as crianças participam de modo organizado das atividades, as quais estão integradas às dos jovens, adultos e velhos e que são instrumentalmente usadas pelo conjunto da sociedade (QVORTRUP, 1990).

Então, podemos pensar em crianças cidadãs? Giovanni Sgritta (1997) dirá que não, porque a condição da infância e das crianças na sociedade é de segunda ordem, já que elas são consideradas menores, não são titulares dos seus direitos, não têm representação direta nas instâncias sociais e são consideradas de domínio de um adulto.

Porém se olharmos por outra perspectiva, a da ação, veremos que os jovens, adultos e velhos se utilizam das ações e considerações feitas pelas crian-

ças e necessitam da infância para manutenção e organização social. Talvez o que falte é a validação e legitimação dessa participação. Todavia, são formas de participação que não são equitativas, pois as condições dadas não são as mesmas para todos. Crianças e adolescentes são protegidos e participam dos seus espaços e tempos de maneira truncada, pois há a manutenção dos valores da sociedade adulta e uma ação autoritária e paternalista, que compromete as ações deles e reforça uma falta de confiança em suas qualidades, suas produções e proposições (QVORTRUP, 2015). Como afirma JoMoran-Ellis (2013, informação verbal[33]), a institucionalização de estruturas particulares de poder acaba por privilegiar a competência (e a ação) de certos atores, em detrimento de outros, o que ajuda a entender o silenciamento de crianças em sociedades marcadas pela hierarquia etária.

Em um sentido próximo, Marchi (2009), a partir de Giddens e Bourdieu, compreende que os seres humanos constroem a história, mas que tal construção é feita dentro de condições que não são por eles escolhidas, o que remete também à noção, proposta por Corsaro (2011), de "reprodução interpretativa".

A emergência da ideia de que é importante ouvir as crianças e reconhecer a sua participação parece relacionar-se à propensão à individualização, que vem sendo considerada um dos elementos centrais da modernidade tardia (PROUT, 2010). Com instituições mais fragmentadas e incertas, as trajetórias individuais estão mais abertas, os sólidos laços que atavam crianças às famílias ou escolas estão mais frouxos e estas, assim como os adultos, têm de arcar com a construção de suas biografias (DOMINGUES, 2002; MARCHI, 2007; 2010). Assim, Prout (2010), partindo de Beck (1998[34]), afirma que as pessoas passam a pensar em si mesmas como sendo únicas e como tendo suas identidades escolhidas por elas próprias, o que remete não a uma menor interdependência social, mas a uma maior diversidade de fontes de interdependência. A individualização, para o autor, pode ser entendida como o resultado da junção de novos processos sociais, entre os quais o consumo como fonte de identidade, a diversificação de modelos familiares e o declínio de áreas de conhecimento especializadas.

Neste contexto, também as crianças passam a ser vistas como pessoas com direitos próprios, incluindo os de participação, que se traduzem em parte pela afirmação de suas vozes. Participar, etimologicamente, significa "fazer parte" (FERNANDES, 2009). Conceitualmente, a participação pode ser descrita como "ação com influência em determinado contexto" (FERNANDES, 2013). Assim, conforme Fernandes (2009, p. 95), a participação de crianças

[33]Palestra proferida no Seminário Internacional de Sociologia da Pequena Infância, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 28 de maio de 2013.
[34]BECK, U. **Democracy without enemies**. Cambridge: Polity Press, 1990.

deve “ser considerada numa estreita ligação quer com as questões de poder e autoridade que trespassam as relações entre adultos e crianças quer com as conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações”.

Como se vê a questão da participação da infância e das crianças no cenário micro e macro sócio-político é um tema delicado e complexo, que nos coloca alguns questionamentos e traz embates entre gerações: Que lugares as crianças podem ocupar na sociedade? Por que pensar na participação da infância e das crianças? Como as categorias da infância e das crianças devem participar? Que dimensões da participação estão postas? Que opiniões e ações das crianças podem ser consideradas válidas e aos olhos de quem? Como tratar o binômio participação e proteção uma vez que ambas não raramente se contrapõem?

Refletir sobre essas questões nos leva a considerar alguns dos conceitos que pautam os estudos da infância definindo as crianças como protagonistas, por sua agência ou como atrizes sociais. Nesse caso, poderíamos ponderar acerca de diferentes parâmetros que indicariam o que seria a participação, como um decidir-fazer, sustentar os direitos das crianças, fornecer-lhes responsabilidades legais, considerá-la cidadãs e aumentar a democracia, por exemplo. Em todos os casos sabemos que essa não é uma questão individual ou subjetiva, mas que envolve ações e concepções em que prevalece o coletivo. Nesse sentido, o conceito de agência poderia ser o mais adequado, pois adotaria uma noção mais ampla, “porque não se trata apenas da capacidade de ação social da criança, mas subentendem-se os efeitos dessa mesma ação na definição da situação para os diferentes atores (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 114).

Além disso, nos leva a refletir que essa ação se daria em um espaço de práticas políticas, culturais e sociais, que trabalhassem aspectos da educação, das relações e das interações. De certo, essas práticas se configurariam a partir de grupos atuando em diferentes instituições, movimentos, ações comunitárias ou plenários, e constituindo-se como canais de negociação, de construção de consensos e de trocas entre as gerações envolvidas. São, sem dúvida, relações e interações que partem de ações e discursos democráticos que permitem uma formação política, uma vez que é preciso estar aberto aos debates, aos embates e fazeres em conjunto. Além disso, a participação também exige aprendizagens, pois requer alguma autonomia, contribuição nos trabalhos e/ou propostas, comunicações entre os envolvidos e uso de diferentes linguagens.

Pensando em crianças – mesmo as bem pequenas – e adolescentes sabemos que são capazes dessas ações a partir das construções práticas e conceituais que fazem sobre seu mundo, mas de maneiras diferentes dos interes-

ses e olhares dos adultos. Isso não significa afirmar que elas não reflitam e pensem sobre o seu coletivo, apenas o consideram a partir de outro ponto de vista que não é o dos adultos, pois seus interesses e formas de interpretação se relacionam a sua categoria geracional e aos parâmetros que a constituem. Dessa forma, se sabemos que as crianças são ativas e competentes, suas ideias e teorias valem a pena ser ouvidas e também merecem ser examinadas, questionadas e desafiadas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Porém, esse é um tema recente e "é preciso ter cuidado e não fazer uma caricatura da ideia de participação, associando-a a ideia de que a "criança pode fazer tudo e qualquer coisa", que levaria a negligência com sua segurança" (ARCURI, 2017, p. 40). O processo participativo demanda garantir a seguridade delas, assim como de qualquer pessoa envolvida de acordo com suas necessidades. No entanto, a proteção se torna um problema quando visa apenas a manutenção dos valores da sociedade adulta e restringe e compromete a ação das crianças.

Não estamos aqui defendendo a não proteção das crianças, mas ações em conjunto podem ser feitas para garantir a participação delas, como, mudanças estruturais e conceituais nas cidades, nas instituições e nos espaços públicos transformando-os em lugares mais seguros para adultos e crianças (QVORTRUP, 2015). O que se afirma com isto é que, com frequência, exige-se das crianças que se adaptem às formas de participação dos adultos, quando o necessário seria que houvesse transformações institucionais que promovessem e facilitassem suas vozes (PROUT, 2010). As mudanças institucionais são apontadas por Rosemberg e Mariano (2010) como um dos pontos centrais da discussão sobre a atribuição do direito de crianças à voz e à participação:

> [...] cabe-nos indagar se reconhecer as crianças como atores sociais – dotadas de competências para apreender e alterar a realidade, com algum (ou certo) grau de consciência sobre o que pensam, sentem e desejam, com capacidade para emitir opiniões e fazer escolhas – significa, também, reconhecer que devem assumir o ônus de decisões importantes ou de ser envolvidas em processos judiciais, cujo controle lhes escapa, em boa medida, porque as instituições estão erigidas e funcionam em sociedades adultocêntricas? (p. 721).

Concordamos, assim, com as autoras quando dizem que os direitos de participação das crianças precisam ser interpretados à luz dos "riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação" (p. 721).

Considerações (iniciais) sobre participação de crianças em contextos centrais e periféricos

Como se vê, o tema da participação das crianças na sociedade é capaz de lançar luz sob discussões fundamentais acerca das relações geracionais tanto do ponto de vista acadêmico, quanto político.

Um último aspecto que gostaríamos de chamar atenção aqui, por poder talvez iluminar os debates sobre participação no campo dos estudos da infância, é objeto de reflexões muito incipientes entre nós, mas ainda assim nos parece caminho fértil para pesquisas futuras. Trata-se de nuanças e diferenças entre abordagens e sentidos atribuídos à participação de crianças em pesquisas oriundas dos países dos hemisférios Norte e Sul, ou melhor, de países (ou contextos) centrais e periféricos. Por serem incipientes, as reflexões que se seguem em boa medida carecem de rigor e de consistência, são impressões, vislumbres de caminhos para futuras análises, que podem ganhar mais densidade na abertura que este congresso propicia ao debate com pares.

Como nos lembram Ariès (2006), Benedict (2009), Mead (1928) e estudos antropológicos contemporâneos (SZULC; COHN, 2012; MONTGOMERY, 2009; entre outros), nem sempre ou em qualquer contexto, crianças podem ser vistas como excluídas da sociedade, ou pelo menos de parte importante dela. Nem sempre ou em qualquer contexto, parece necessário o reconhecimento da agência das crianças e a reafirmação da necessidade de se abrir espaço para que elas participem da sociedade. Este ponto é bem ilustrado pela observação de Szulc e Cohn (2012) a respeito de estudos desenvolvidos em contextos indígenas no Brasil e na Argentina: sobressaem-se nessas pesquisas o reconhecimento das crianças como atores sociais competentes e a consideração do papel que elas exercem na mediação de "diferentes mundos", como os de indígenas e não indígenas ou os seus próprios e o mundo espiritual. Conforme sugerem as autoras:

> Não é coincidência que a agência das crianças seja mencionada mais frequentemente por pesquisadores não indígenas que desenvolvem pesquisa etnográfica em contexto indígena. É possível que a incompetência cultural do etnógrafo nesse contexto seja precisamente o que o permite notar a competência das crianças em casos em que as crianças são frequentemente reconhecidas como sujeitos capazes (p.10, tradução nossa).

Não era esse o quadro observado pelos pioneiros dos estudos sociais da infância ou pelos formuladores da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (tantas vezes criticada por seu viés "ocidentalista"). A ênfase no direito à participação, que sem dúvida consiste em importante conquista, é reivindicação que parte da observação da ausência das crianças no espaço público, do seu silenciamento nas decisões políticas e de sua exclusão em diferentes práticas sociais. É um quadro que parece caracterizar as infâncias

contemporâneas em quase todo o globo. Mas há exceções e há brechas. E há também diferentes possibilidades de interpretação.

Temos observado, no âmbito do GEPSI, que com certa frequência experiências de participação de crianças no contexto de países periféricos têm sido citadas como exemplo de agência e de protagonismo infantil. Em 2013, a convite do nosso grupo de pesquisa, o sociólogo português Manuel Sarmento ofereceu um curso na Universidade de São Paulo e usou como exemplo de participação a experiência do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, que no final dos anos 1980 teve grande importância na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil. Ele citou também, como aliás muitos estudiosos do trabalho infanto-juvenil o fazem (ver Liebel, 2013), o Movimento de Crianças Trabalhadoras, que tem força em países como Peru, Bolívia e Índia. O GEPSI também recebeu o geógrafo da infância norte-americano Stuart Aitken, em 2014, que exemplificou a participação de crianças com o movimento dos Izbrisani, na Eslovênia, a Revolución de losPingüinos, no Chile (AITKEN, 2014), e os "rolezinhos" de jovens da periferia de São Paulo nos shoppings da cidade em 2013. Outra boa discussão que nos intrigou para as reflexões deste texto veio de um debate com o inglês PhillMizen, no Congresso da ISA (Associação Internacional de Sociologia), em 2012, em Buenos Aires. Ele havia feito uma pesquisa com crianças em Gana e argumentava que a agência e as competências daquelas crianças ficavam muitas vezes mais evidentes por conta da situação de vulnerabilidade em que viviam (ver MIZEN; OFOSU-KUSI, 2013). Em 2017, o GEPSI foi um dos organizadores do Seminário Internacional sobre Infâncias Sul-americanas e, mais uma vez, experiências de participação de crianças nos contextos de países periféricos foram enfatizadas, entre as quais as das crianças do Movimento dos Sem Terra – conhecidas como "sem-terrinhas" –, as crianças trabalhadoras, crianças indígenas, quilombolas etc.

Para as infâncias dos países periféricos há especificidades, diferenças e diversidade que influem no modo de se fazer pesquisa com as crianças, tais como a escolha dos temas, as abordagens metodológicas e a análise dos resultados. No caso brasileiro, a forma de interpretar a participação das crianças na sociedade passa por acesso a direitos e a necessidade de compreender as diferentes infâncias, muitas delas marcadas por preconceitos, práticas discriminatórias e estereótipos dados pela cor da pele, do gênero e da classe social, por exemplo. Categorias que estão enredadas em razão de uma sociedade constituída pelas desigualdades sociais, pela pobreza e exclusão.

Rizzini, em entrevista concedida a Cook (2017) e em artigo produzido em parceria com Tisdall (2012), indica que um ponto em comum entre as pesquisas dos hemisférios Sul e Norte é o compromisso de ambos com a Convenção

sobre os Direitos da Criança, uma referência internacional utilizada pelos pesquisadores, e também por organizações governamentais e não-governamentais, para tratar das questões das crianças, analisar seus direitos ou privação e violação deles, e envolvê-las nos processos de tomada de decisões. Segundo a autora, essa linha comum dada pela Convenção permite que Sul e Norte se aproximem, possam comentar e compartilhar as investigações. Porém, a popularização da participação na prática não foi acompanhada por considerações teóricas sobre os conceitos e as/os pesquisadores não incluíram as crianças no processo de análise crítica sobre o que significa a participação (Id.). Diante disso há limitações nas análises, tais como dicotomizar a relação de poder das crianças e dos adultos, e não avaliar as múltiplas formas de participação, muitas delas dentro de uma mesma iniciativa, e desconsiderar os contextos político, social e histórico no qual as crianças se inserem. Ainda assim, Rizzini considera que diante da condição precária da vida das crianças e dos desafios discursivos e práticos com essas investigações, os pesquisadores do Sul tendem a levar suas pesquisas para além da academia e participam de fóruns e debates onde decisões políticas são assumidas em relação à infância (2012).

Todos esses são fios que, por ora, deixamos assim, sem amarração. Mas pretendemos seguir por considerarmos que a observação da infância nos países e em contextos periféricos pode trazer importantes contribuições para os estudos da infância e da participação de crianças. Os desafios são muitos e passam, conforme afirma Samantha Punch (HANSON et al., 2018, p. 288), pela ausência de literatura que promova o diálogo entre as pesquisas desenvolvidas “nos mundos majoritário e minoritário”.

Referências

AITKEN, S. Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação e Sociedade**. Campinas,v.35,n. 128, p. 675-698,set., 2014.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91,p. 419-442, maio/ago. 2005.

ARCURI, P. A. **A participação é um convite e a escuta um desafio. Estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2017.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, jan./abr., 2016.

BECCHI, E.New documents for at history of childhood. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**.Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30may to 02 june 1997.

BENEDICT, R. Continuità e descontinuità nel condizionamento culturale. In: LENINE, Robert; NEW, Rebeca. **Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione**: studi classici e contemporanei. Milano (IT): Raffaello Corina Editore, 2009.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

CASTRO, L. R. The 'good-enough society', the 'good-enough citizen' and the 'good-enough student': Where is children's participation agenda moving to in Brazil? **Childhood**, v. 19, n. 1, p. 1-7, 2011.

COOK, D. T. Past, present and futures of childhood studies: a conversation with former editors of *Childhood*. **Childhood**, v. 25, n.1, 2018.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CUSSIANOVICH, A.; MARQUEZ, A. M. **Participação das crianças e adolescentes como protagonistas**: documento de discussão elaborado para a Save the Children Suécia. Brasil: Save the Children, 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DOMINGUES, J. M. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 55-70, jun. 2002.

FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação**: representações, prática e poderes. Braga (PT): Edições Afrontamento, 2009.

HANSON, K.; ABEBE, T; AITKEN, S.; BALAGOPALAN, S.; PUNCH, S. 'Global/local' research on children and childhood in a 'global society', **Childhood**, v. 25, n. 3, p. 272–296, 2018.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo, SP: Cortez, 2010. p. 42-64.

LIEBEL, M. **Niñez y justicia social**: repensando sus derechos. Santiago (Chile): Peruen, 2013.

MARCHI, R. C. A teoria social contemporânea e a emergência da "sociologia da infância" na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2010.

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos da infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009.

MARCHI, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MEAD, M. **Coming of age in Samoa**: a Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation. Nova Iorque: W. Morrow & Company, 1928.

MIZEN, P.; OFOSU-KUSI, Y. Agency as vulnerability: accounting for children's movement to the streets of Accra. **The SociologicalReview**, v. 61, n. 2, p. 363-382, maio 2013.

MONTGOMERY, H. **An introduction to childhood**: anthropological perspectives on children's lives. Chichester, Etats-Unis, Royaume-Uni: J. Wiley-Blackwell, 2009.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F.(Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

QVORTRUP, J.A dialética entre proteção e participação. **Currículo sem Fronteiras,** v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2015.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 02, maio/ago, 2010a.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez., 2010b.

QVORTRUP, J. A voice for children in statistical and social accounting. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Org.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological study of childhood. New York: Routledge Falmer, 1997.

QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon: an introduction to a series of national reports. **Eurosocial Report**. Vienna: European Centre, 36, 1990.

RIZZINI, I.; TISDALL, K. Introdução: a importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. **O social em questão**. São Paulo, ano XV, n. 27, 2012.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010.

SGRITTA, G. B.La cittadinanza 'negata'. In: MAGGIONI, G.; BARALDI, C. **Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia.** Urbino/Itália: Edizioni QuattroVenti, 1997.

SOARES, N. F. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação.** Apresentado em novembro de 2002, no I Encontro Nacional sobre Maus-tratos, negligência e risco na infância e na adolescência, organizado pela ASAS, no Fórum de Maia.

SZULC, A.; COHN, C. Anthropology and childhood in South America: Perspective from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, v. 1, p. 1-17, 2012.

FONTES HISTÓRICAS DE JARDINS DE INFÂNCIA PIONEIROS DE BRASÍLIA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS CORPORAIS

Ingrid Dittrich Wiggers
Programa de Pós-graduação em Educação Física – PPGEF/UnB.
Grupo de pesquisa IMAGEM/UnB
ingridwiggers@gmail.com

Tayanne da Costa Freitas
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UnB.
Grupo de pesquisa IMAGEM/UnB
prof.tayanne@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar, a partir de uma pesquisa histórica, de campo e de caráter qualitativo, os modos de educação do corpo da infância na década de 1960 em Brasília – DF. Considera-se que esta educação ocorreria tanto em atividades físicas, recreativas e esportivas, próprias da área de Educação Física, quanto em outros tempos e espaços escolares que se destinam, por exemplo, à higiene, alimentação, disciplinarização e, no caso em estudo, atividades teatrais e de dança. O trabalho de campo foi realizado por meio de visitas aos Jardins de Infância 21 de Abril (inaugurado em 1959), da 108 Sul (inaugurado em 1961), da 305 Sul (inaugurado em 1965) e o da 308 Sul (inaugurado em 1966). Foi analisada fontes documentais e fotográficas dos acervos dessas instituições escolares. Dessa maneira, coletamos um total de 81 fotografias e 53 documentos da década de 1960. Das 81 fotografias, 77 são do Jardim de Infância da 108 Sul e 4 do Jardim de Infância da 308 Sul. Identificamos que, em sua maioria, as fotos retratavam eventos e comemorações, como confraternizações, festas juninas e apresentações artísticas, além de registros do cotidiano escolar. Dos 53 documentos coletados, 39 são do Jardim de Infância 21 de Abril, 2 do Jardim de Infância da 108 Sul, 2 do Jardim de Infância da 305 Sul e 10 do Jardim de Infância da 308 Sul. Dentre os documentos do Jardim 21 de Abril encontram-se 16 fichas de matrícula de vários alunos, nas quais continham perguntas como: "A criança tem local para brincar?" "Qual sua recreação preferida?" As respostas que mais obtiveram destaque foram carrinho, boneca, jogar bola e piscina. A partir da análise dessas fichas evidenciamos as práticas corporais vivenciadas pelas crianças em seu dia-a-dia. Percebe-se que as atividades realizadas possuíam um caráter dinâmico e o currículo escolar que valorizava os aspectos culturais e históricos locais, tal como identificamos na proposta apresentada por Anísio Teixeira no Plano Educacional de Brasília, em que a escola primária é delineada como um lugar de atividades adequadas às idades, em que as crianças dispõem de um retrato da vida em sociedade.

Palavras-chave: Jardim de Infância. Práticas corporais. Fontes históricas.

Introdução

No final da década de 1950, Brasília estava prestes a ser inaugurada e a nova cidade necessitava de um plano educacional. Anísio Teixeira foi convocado por Ernesto Silva, diretor da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para propor um plano educacional para a nova capital com o intuito de formar um novo homem para a sociedade moderna, além de servir de exemplo para todo o país (SILVA, 1999; PEREIRA *et al.*, 2011). O plano formulado por Anísio Teixeira teve caráter inovador e foi implantado no mesmo ano da inauguração da capital, em 1960. O sistema foi constituído por: a) Centros de Educação Elementar, formados por Jardins de Infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média; c) Universidade de Brasília. A educação intelectual sistemática e tradicional de estudantes entre 7 e 14 anos caberia às Escolas-classe. Visando completar a tarefa destas, seria construída, para cada grupo de quatro Escolas-classe, uma Escola-parque, com a finalidade de promover o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e ainda sua iniciação para o trabalho (TEIXEIRA, 1961). O plano baseou-se na filosofia pragmatista de John Dewey e pretendia oferecer educação integral às crianças que chegavam a Brasília.

Diferentemente da escola tradicional, onde o professor é autoritário e a criança não é ouvida, o novo sistema educacional visava uma escola moderna, onde os alunos teriam liberdade e autonomia. A educação como processo de modelagem destinada à preparação do futuro seria substituída pela escola renovada, na qual se valoriza a autoridade interna da criança, levando em conta suas capacidades e diferenças. “Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de atividade e trabalho” (LESSA, 1960, p. 120).

A vivência dos alunos no ambiente escolar democrático possibilitaria a formação de “pessoas democráticas para constituírem uma sociedade democrática” (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 56). A escola pública seria responsável por oferecer um sistema democrático, com oportunidades iguais aos indivíduos, fornecendo-lhe uma educação para a vida em sociedade, onde o aluno teria o preparo para o exercício de funções sociais de cidadão e de trabalhador (TEIXEIRA, 1963).

Adicionalmente, a história da educação escolar em Brasília está relacionada ao planejamento urbanístico da cidade. Conforme o Plano Piloto de autoria de Lúcio Costa, a nova capital foi organizada em superquadras, com espaços definidos para equipamentos de infraestrutura para atender às necessidades básicas dos moradores. O conjunto de quatro superquadras, por sua vez, forma as chamadas unidades de vizinhança. Os principais equipamentos previstos para as unidades de vizinhança foram blocos residenciais, escolas, comércio, igreja e clube.

Nossa pesquisa é de caráter histórico e aborda fontes que expressam memórias de instituições educacionais pioneiras de Brasília, abrangendo o período de 1960 a 1974, localizadas na primeira unidade de vizinhança. Objetivou-se compreender modos de educação do corpo da infância, nos primeiros anos da história da nova capital brasileira, buscando estabelecer relação com o plano educacional proposto por Anísio Teixeira. A pesquisa foi realizada por meio da recuperação e interpretação de fontes iconográficas e documentais localizadas nos acervos das próprias instituições pioneiras. Foram selecionados o Jardim de Infância 21 de Abril inaugurado em 1959, o Jardim de Infância da 108 Sul inaugurado em 1961, o Jardim de Infância da 305 Sul inaugurado em 1965, bem como o Jardim de Infância da 308 Sul, inaugurado em 1966.

Metodologia

As fotografias encontradas são vestígios da prática pedagógica relativa a uma concepção educacional desenvolvida tanto no plano teórico quanto no empírico por Anísio Teixeira, ao longo de quarenta anos[35]. Por entendermos que a história também se faz, para além das grandes narrativas, as evidências das atividades e do dia-a-dia da sala de aula de uma instituição, tornam-se fundamentais, devendo articular-se à análise conceitual. A importância histórica, social e cultural do cotidiano é ainda destacada por Vieira, Peixoto e Khoury, 1998, p. 19): "O estudo do cotidiano tem sido tão ou mais elucidativo das relações sociais de um sistema do que a análise dos grandes projetos econômicos, políticos e sociais propostos para uma nação, um movimento, uma classe, etc."

A perspectiva da história cultural embasou o trabalho, privilegiando o enfoque no tratamento de fontes. Nessa nova forma de pensar a história e a cultura, as fotografias se situam como fontes relevantes, pois os registros "[...] aparecem também sob as mais variadas formas como: escritos, objetos, palavras, música, literatura, pintura, arquitetura, fotografia" (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1998, p.13). Se por muito tempo na pesquisa histórica os documentos escritos foram os únicos tipos de evidências consideradas pelo mundo científico, hoje outras fontes se fazem fundamentais para o entendimento e reconstrução dos fatos estudados. Isso porque analisar a história é pensar um tempo que já não é mais e que pode ser identificado por vestígios que resistiram à dinâmica social. Vestígios, ressalve-se, são partes de um todo, que sabemos não poder reconstruir plenamente. As fontes alternativas adquirem importância no sentido de uma aproximação histórica que as diferentes linguagens propiciariam (BENJAMIN, 1987).

[35] Chegamos a esse número se partirmos de 1931, quando Anísio Teixeira passou a comandar a Diretoria da Instrução, no Rio de Janeiro, até 1971, ano de sua morte trágica, quando foi encontrado no poço de um elevador, na mesma cidade (VIANA FILHO, 2008).

Para Souza (2001), que realizou um estudo de escolas primárias na cidade de Campinas (SP), no período compreendido entre o final do século XIX até meados do século XX, o principal obstáculo ao uso de imagens como fonte de investigação histórica é a sua interpretação. Para superar tal dificuldade, deve-se levar em conta que as fotografias são um produto da interação entre o fotógrafo, a tecnologia empregada na produção da fotografia e o objeto registrado. Neste sentido, Leite (1993), adverte que a apreciação deve considerar os aspectos externos, que se referem às condições da produção da fotografia, e os aspectos internos, que dizem respeito ao conteúdo da imagem.

De acordo com Bacellar (2006), a análise de fontes requer conhecimento da história da peça documental, ou seja, sob quais condições o documento foi produzido, com que propósito e por quem. Para se compreender o conteúdo de uma fotografia torna-se imperativo, igualmente para Kossoy (2001), a análise dos contextos históricos que situam as relações sociais subjacentes às imagens. Em outras palavras, para se realizar uma análise iconológica são necessários conhecimentos sólidos acerca do momento histórico que contextualiza a representação fotográfica. Cabe, assim, uma reflexão centrada no conteúdo da imagem, enfatiza o autor, porém num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo[36] iconográfico. Este seria o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são precisamente definidos.

A relação entre história e fotografia, por outro lado, faz parte do debate epistemológico contemporâneo. Em uma visão alternativa desta relação, a imagem ofereceria um registro poderoso de ações temporais e dos acontecimentos concretos, tornando-se ela própria um fato social significativo. A complexidade da análise de imagens é notada ainda pelos mecanismos implicados na sua recepção. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a fotografia produz um testemunho de um acontecimento, não deixa de ser ela mesma uma interpretação da realidade. Nessa acepção, as fotografias poderiam ser consideradas como registros da história do olhar.

Com efeito, uma fotografia é mais do que a imagem processada, pois o ser humano tem o poder de produzir semelhanças através dela. É necessário decifrar a "significação" que ela traz ocultada em si, lendo além do aparente, transformando-a em teoria, pela captação extrassensível das semelhanças. Ir além da sedução, da vivência estética e desvendar a história subjacente a uma imagem, permite compreender os contextos humanos em que ela aparece, o espaço político que a legitimou, como foi produzida e que semelhanças evoca.

A fim de ampliar o campo de evidências sobre o modelo escolar de Brasília, formulado por Anísio Teixeira, em torno da década de 1960, também fizemos uso de documentos de cunho oficial, entre os quais destacamos os referentes

[36] Movimento literário surgido na Itália, no final do século XIX, de caráter naturalista, em oposição ao romantismo.

a planejamentos educacionais para composição das fontes. Laville e Dionne (1999) elucidam o trabalho de pesquisa com documentos, que são toda espécie de fontes de informações já existentes sobre um fenômeno qualquer, aportando, assim, diretamente as informações necessárias para produzir-se as análises e discussões de resultados. Os documentos constituem uma fonte tradicional, considerada rica e estável pela pesquisa histórica. Podem representar uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas de pesquisa, seja demonstrando aspectos novos de um tema ou problema em questão. Para Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, quando desenvolvida através de documentos, possibilita acesso de investigadores à "perspectiva oficial", mas também às várias maneiras como os profissionais da escola comunicam seu universo. Nesse sentido, destacamos, além das fotografias, projetos pedagógicos da Escola-Parque de Brasília na composição das fontes examinadas.

Privilegiamos como fontes ainda os próprios textos escritos por Anísio Teixeira. Como parte de sua literatura, ele produziu uma série de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Esses materiais revelam o trânsito do autor por questões filosóficas, históricas, sociológicas e pedagógicas, que assumiram um teor heurístico para a interpretação dos resquícios que trazem à tona aspectos da educação audiovisual de sua proposta educacional. Foi privilegiado ainda em nosso exame o último texto escrito por ele, em 1970, sob o título "Cultura e Tecnologia", que enfoca mais detidamente os efeitos dos avanços observados no campo do conhecimento científico para a educação e a cultura e ainda aspectos das novas mediações tecnológicas.

Adicionalmente, procuramos ampliar nossos conceitos, através de publicações sobre a construção de Brasília e de seu projeto escolar. Além do trabalho já citado de Duarte (1983), foi incluído em nossa pesquisa o livro de Ernesto Silva (1999), integrante do primeiro grupo de diretores da NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil) e responsável pelo plano educacional de Brasília, intitulado "História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade". Complementarmente, a literatura sobre Anísio Teixeira divulgada a partir de seu centenário de nascimento, em 2000, contribuiu sobremaneira para a elucidação da estrutura epistemológica da proposta de formação humana em tela. Além disso, foram consultados o Arquivo Público do Distrito Federal, bem como o Instituto Histórico e Geográfico de Brasília. Foram encontradas tanto fontes iconográficas quanto diversas fontes documentais. As fontes foram digitalizadas e classificadas, considerando o seu conteúdo principal.

Nosso trabalho, portanto, caracterizou-se pela complementariedade de fontes e incorporação de diferentes linguagens para a construção de uma aná-

lise histórica do ponto de vista cultural e social, conforme sugerem, entre outros, Hobsbawm (1998) Le Goff (1995) e Thompson (2000). Desse modo, foi possível fazer um paralelo entre apreciação do acervo iconográfico, análise de documentos e entrevistas e ainda o cotejamento dessas fontes primárias com a literatura sobre o tema. Acreditamos que essa discussão, que partiu da problematização de evidências históricas, possa colaborar a pensar uma educação em perspectiva estética e crítica. Nesse sentido, muitas vezes Anísio Teixeira comparou a Escola-Parque a uma "universidade infantil". Segundo ele [...] de nada menos [...] precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor" (TEIXEIRA, 1959, p. 84).

A recuperação de fontes históricas proporciona uma viagem do presente ao passado, o que permitiu, no âmbito deste trabalho, uma reconstrução da memória educativa de Brasília. Por meio da reconstrução da memória, o indivíduo pode descobrir e identificar as relações que cada um estabelece consigo mesmo e com o conhecimento. Segundo Almeida (2003), a proposta de trabalho com a memória educativa tem como objetivo possibilitar um espaço em que a subjetividade do indivíduo, que muitas vezes não tem lugar na escola, seja explorada e, o mais importante, valorizada.

A pesquisa histórica é mais que uma investigação do passado para o simples domínio do saber. Trata-se de uma prática que busca as relações dos sujeitos no social, ou seja, atua como fator de resgate de identidade e afirmação social. Em seu sentido amplo, enquanto constituição da memória coletiva, a história é algo inerente à nossa civilização. Para analisar acontecimentos em geral, é necessário que antes se obtenha um conhecimento histórico de situações passadas, pois estas fornecem contribuições sobre determinados fatos e exercem influências significativas sobre a trajetória do presente e do futuro da sociedade (THOMPSON, 2000).

Resultados e discussão

O presente trabalho teve por objetivo compreender modos de educação do corpo da infância, na década de 1960, conforme anteriormente assinalado. Consideramos que a educação do corpo ocorreria tanto em atividades físicas, recreativas e esportivas, próprias da área de Educação Física, quanto em outros tempos e espaços escolares que se destinam, por exemplo, à higiene, alimentação, disciplinarização e, no caso em estudo, atividades teatrais, musicais e de dança. Foram encontradas fontes iconográficas e documentais, conforme representado na Tabela 1.

Tabela 1 – Fontes iconográficas do Jardim de Infância da 108 Sul, da década de 1960.

Contexto	N° de fotos	% de fotos	Atividades	N° de fotos	% de fotos (em relação ao contexto)	% de fotos (em relação ao total geral)
Eventos	66	85,71%	Datas comemorativas/ festivas	7	10,61%	9,09%
			Apresentações de teatro e música	54	81,82%	70,13%
			Jogos escolares	1	1,51%	1,30%
			Formatura e lembrança escolar	4	6,06%	5,19%
Sub-total				66	100%	85,71%
Cotidiano	9	14,29%	Unidade de vizinhança	1	11,11%	1,30%
			Crianças reunidas/brincadeiras	8	88,89%	10,39%
			Outros	2	22,22%	2,60%
Sub-Total				11	100%	14,29%
Total de fotos				77	-	100%

Fonte: Acervo de Jardins de Infância pioneiros de Brasília.

Ressalte-se que a maior parte das fotografias representavam eventos e comemorações, com destaque para as apresentações de teatro e música. Poucas retrataram o cotidiano, ilustrando as crianças reunidas no ambiente escolar. Em sua maioria, portanto, as fotografias evidenciaram confraternizações, festas juninas, apresentações artísticas de datas comemorativas.

Entre os documentos arquivados no Jardim de Infância da 108 Sul se encontra uma cartilha informativa preparada por ocasião do aniversário de 25 anos da instituição. Nela há diversas memórias como apresentação histórica, caracterização, proposta pedagógica, objetivos e funcionamento. A cartilha oferece uma visão desde a inauguração, incluindo ainda depoimentos dos próprios alunos comentando o que mais gostavam naquele jardim de infância.

No Jardim de Infância 21 de Abril foram localizadas “Fichas de referência de matrícula”, as quais continham informações sobre as práticas corporais experimentadas pelas crianças, além de dados pessoais dos alunos e de seus pais ou responsáveis. Essas fichas continham perguntas como: “A criança tem local para brincar?” “Qual sua recreação preferida?” Desse modo, foram registradas as práticas corporais vivenciadas pelas crianças em seu dia-a-dia.

Entre as respostas se destacaram: carrinho, boneca, jogar bola e piscina, além de outras, como pipa, velocípede, bicicleta, correr, lutar, subir em árvores, baralho, futebol de botão e cavalos.

No Jardim de Infância da 305 Sul foi arquivada uma pasta contendo 26 desenhos infantis, produzidos com diversos materiais como lápis de colorir, canetinhas hidrográficas, tinta, recortes de revistas e jornais, lã e tecido.

Destacou-se ainda entre as fontes do Jardim de Infância 308 Sul, um "Caderno de visitas", manuscrito por pessoas vindas de vários lugares do mundo, como Paris, Suíça, Califórnia, Holanda, Los Angeles, Colômbia, Venezuela, México, Tóquio, que ocasionalmente visitaram a instituição ao longo dos primeiros anos de sua existência. Muitas declararam o agrado e prazer de estar em um local bem conservado e que concedia tamanho bem-estar às crianças. Isso evidencia um ambiente aberto e auspicioso visitantes e muito apreciado pela população, mesmo entre aqueles que não possuíam vínculo com a escola, conforme o seguinte registro:

> Brasília é a surpresa de todo visitante brasileiro ou estrangeiro; porém, o que me encantou especialmente foi a visita que tive o prazer de fazer ao Jardim de Infância da quadra 308, tão eficientemente dirigida pela Sra. Tereza Pimenta Pedroso. E também observei o carinho maternal que as distintas professoras prestam às crianças sob sua guarda. Não há palavras que possam transmitir ao signatário desta a impressão deixada por sua curta visita, do amazonense que cada vez mais se orgulha do Brasil e de Brasília. Com os sinceros agradecimentos à atenção dispensada, desejando felicidades pessoais extensivas às estimas famílias (Benedicto de Miranda Araujo, Rua D. Mariana 187 – Botafogo – Rio de Janeiro).

Através da observação de fotografias e documentos obtidos nos Jardins de Infância pioneiros de Brasília, é possível identificar um caráter dinâmico nas atividades educativas realizadas no período inicial de seu funcionamento. Foram amplamente fotografados eventos temáticos referentes às datas comemorativas como o Dia das Mães, Páscoa, bem como atividades como Festa Junina, Aniversário do Jardim de Infância, entre outros. Percebem-se as condições favoráveis da escola para a realização desses eventos e a acessibilidade da comunidade para a participação na vida escolar das crianças.

A cartilha do Jardim de Infância da 108 Sul apresenta fatores que revelam o apreço das crianças na prática de atividades corporais, como mostra o trecho: "Entre as atividades favoritas das crianças estão o Dia da Piscina, atividades físicas e futebol". Também destaca-se a fala de uma das crianças: "Eu gosto do Jardim, tem jogo de futebol e piscina".

A partir dos documentos examinados, especificamente as fichas do Jardim de Infância 21 de Abril, observamos que as crianças possuíam tempo e

espaço para brincar e que, a escola se preocupava em ter conhecimento do que o aluno apreciava fazer em seus momentos de diversão e lazer. Porém, é válido ressaltar que essas fichas eram preenchidas pela mãe ou responsável desses alunos, existindo assim maior relevância nessas declarações, enfatizando a satisfação pessoal das práticas de atividades físicas durante o período escolar e fora dele, portanto, os registros não revelam uma visão propriamente da criança. Ou seja, era descrito provavelmente o que os responsáveis observavam a criança brincar com mais frequência.

Em adição, nota-se também o cuidado da direção das instituições em promover movimentos que conscientizassem os alunos a valorizar os aspectos da vida cotidiana cultural e socialmente. Tendo em vista os registros no "caderno de visitas" do Jardim de Infância da 308 Sul, é apropriado relacionar essas eventuais visitas à concepção de escola nova proposta para a capital, onde a criança experimentava, mesmo por um curto período, o convívio com pessoas de várias partes do Brasil e do mundo, marcadas por culturas e costumes diferentes entre si.

Finalmente, nessa proposta de educação de Brasília, a escola seria um local de vida e de atividades adequadas às diversas idades, que ofereceria às crianças um retrato da vida em sociedade. Não poderia mais ser uma instituição simples, pois a escola primária era a instituição que, do ponto de vista dessa proposta, deveria promover a igualdade de oportunidades.

Em conclusão, as fotografias encontradas representavam, em sua maior parte, eventos escolares e confraternizações nos Jardins de Infância. Entre os documentos coletados, as fichas de matrícula revelam quais eram as práticas corporais vivenciadas pelas crianças da década de 1960, no contexto da primeira unidade de vizinhança. As fotografias testemunham a diversidade de atividades em que os alunos eram envolvidos no Jardim de Infância, o que despertava a curiosidade e o interesse, através de um ambiente rico em estímulos e oportunidades de agir, promovendo a interação entre crianças e adultos, promovendo o seu crescimento pessoal e social.

As atividades e espaço das crianças representados nos documentos e fotografias refletem os ideais propostos por Anísio Teixeira em sua concepção de educação. A escola introduziria a criança na vivência social, desenvolvendo assim um forte espírito de cooperação. O aprendizado seria uma experiência social que não diferencia a aquisição do conhecimento de sua aplicação. O ensino deveria relacionar o conteúdo à vida, à memória e à história da criança, dando a possibilidade para realizar práticas de seu interesse, com uma orientação que valorizasse o significado social das suas ações. Não se tratava de ensinar intelectualmente o que deve ser valorizado na sociedade, mas sim de proporcionar ao aluno experiências nas quais e a partir das quais eles pudessem refletir sobre questões de valores e práticas sociais.

Referências

ALMEIDA, Inês Maria. **Os docentes, a memória educativa e as (im) possíveis conexões com a psicanálise.** Disponível em: http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/3e_piresA_130161003_post.pdf , 2003.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs). **Fontes históricas**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (PT): Porto Editora, 1994.

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte**: o caso Brasília. Brasília, DF: Thesaurus, 1983.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo, SP: Ateliê, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da Pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999. 344 p.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

LEITE, M. L. M. Imagens e contextos. **Boletim do C.M.U.**, v. 5, n. 10, p. 45-60, 1993.

LESSA, Gustavo. **O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira**. In: *Anísio Teixeira*: pensamento e ação. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1960, p. 116-130.

PEREIRA, Eva Waisros *et al.* **Nas asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, DF: UnB, 2011.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília**: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília, DF: Linha Gráfica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fotografias escolares:** a leitura de imagens na história da escola primária. Educar, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. **Estado atual da educação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, jan./mar. 1963, p. 8-16.

THOMPSON, E. P. **Agenda para uma historia radical**. Barcelona (ESP.): Crítica, 2000.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araúlo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; Yara Maria Aun Khoury. **A pesquisa em história**. São Paulo, SP: Ática, 1998. 80 p.

MINHA BRINCADEIRA PREFERIDA: APONTAMENTOS COMPARATIVOS ENTRE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA URBANA E UMA ESCOLA DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

Tayanne da Costa Freitas
Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, DF, Brasil.
E-mail: prof.tayanne@gmail.com

Mayrhon JoséAbrantes Farias
Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Brasília, DF, Brasil.

Resumo

Novos tempos afirmam uma nova compreensão da infância, vista como um grupo social que está em permanente transformação, associada a um relativismo cultural e histórico. Do mesmo modo entendemos a cultura infantil, tendo em vista que é representada pela ludicidade que se materializa no brincar – atividade da qual é evidenciada pela apreensão e ressignificação por parte das crianças, conforme valores e aspectos da realidade em que se encontram. Assim, o objetivo desse estudo foi identificar e analisar as brincadeiras preferidas das crianças, considerando uma escola urbana e uma escola do campo. Para tanto, realizou-se a análise de duas dissertações de mestrado que compõem o escopo de pesquisas do Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação – Imagem, produzidas, entre 2013 e 2015. As pesquisas tiveram as crianças como coprodutoras das informações, a partir da realização de desenhos, conversas individuais e em grupo sobre as suas brincadeiras preferidas na escola. No geral, identificamos que as brincadeiras se caracterizavam como típicas do acervo infantil, como pular corda, pega-pega, pique alto, saltar, queimada, lutinhas, fazer castelos de areia, inventar histórias e encená-las, cantarolar músicas, praticar esportes, dançar; ademais, outras características próprias da cultura escolar e seu contexto, tais como, ler, correr no recreio, brincar no parque e brincar no ônibus. Tal como nos desenhos das crianças da escola urbana, as crianças da escola do campo destacaram o brincar no parque como o espaço predileto, desta forma, os desenhos as retrataram brincando nesses equipamentos. Para além da cultura escolar, percebemos nos desenhos, marcas da cultura midiática representadas destacadamente pela televisão, que revelou ser o meio de comunicação e entretenimento mais presente nas rotinas diárias. Questões de gênero foram evidenciadas na escola do campo, com a seleção brincadeiras ditas exclusivas de meninas e meninos. Em conclusão, destacamos que não houve grande distanciamentos entre as brincadeiras preferidas das crianças de ambas as escolas, o que sugere o espaço escolar como lugar onde as crianças se reúnem e criam uma relação de interação e cultura entre pares que ultrapassam limites geográficos.

Palavras-chave: Infância; Cultura infantil; Brincadeiras.

Introdução

Pensar a criança na contemporaneidade é compreendê-la como um ser social que interage dinamicamente na sociedade. É um gesto de extrema importância para entender que a cultura infantil não é uma cultura isolada, ao contrário, é, antes, inteiramente relacionada e inserida em outras culturas. De acordo com Buckingham (2007) a noção de infância está sujeita a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares. Esse contexto é fluido, mutável e suas mediações não se fundem apenas nos espaços urbanos. Conforme Stropasolas (2012) dentre as crianças e jovens do campo devemos acrescentar a esses fatores socializantes diversos outros, concedendo destaque às relações inter e intrageracionais.

Segundo Martins (1993), o campo e a cidade não estão separados por este abismo que imaginamos. Para o autor, "[...] o campo é profundamente ligado às grandes cidades pelo elo vivo e ativo das migrações temporárias" (MARTINS, 1993, p.30). As crianças do campo estão cada vez mais conectadas às mídias, aos ideais de beleza, à globalização dos brinquedos[37] e dos desenhos. As crianças do mundo não só brincam com os mesmos brinquedos, como também geram juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais. Corsaro (2011) destaca que, desse modo, as crianças não herdam apenas uma cultura constituída que lhes atribui um tempo, um espaço ou papeis sociais, todavia realizam transmutações nessa cultura, compondo uma cultura própria, a cultura infantil.

Nesses termos, privilegiando pesquisas com ênfase na escuta das vozes das crianças, além de dados obtidos por meio das perspectivas vivenciadas e relatadas por elas, este estudo tem por objetivo identificar e analisar características de aproximações e distanciamentos observadas nos desenhos produzidos por crianças participantes do cenário rural e crianças integrantes do contexto urbano, considerando a temática da sua brincadeira preferida.

Assim, trabalho implica em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica sob um aporte epistemológico de perspectiva fenomenológica fundamentada na Sociologia da Infância, na qual a definição de infância assenta nos pressupostos de crianças como sujeitos sociais, ativos e participativos na construção de sua cultura, seja de maneira individual ou coletiva. A investigação qualitativa busca entender o fenômeno

[37]Termo assinalado por Brougère (2010).

em sua totalidade e realidade. Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Neste sentido os desenhos têm um lugar central, neste estudo, como produção simbólica e forma de expressão e interpretação do mundo pelas crianças. Os desenhos constituem fonte empírica de pesquisas, pois permitem às crianças expressarem suas percepções em papel. A utilização dos desenhos como elemento das pesquisas repercute na maioria dos estudos desenvolvidos no Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação, da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

O Imagem (FEF/UnB) é um grupo que desenvolve estudos e pesquisas com ênfase no protagonismo infantil, evidenciando aspectos da educação, educação física, educação do corpo, das práticas corporais, mídia-educação e suas implicações nas interações sociais das crianças, além de estudos relacionados à formação de professores. O trabalho do grupo compromete-se com o aperfeiçoamento de metodologias de pesquisa com crianças, acompanhando as atuais tendências da sociologia, antropologia e pedagogia. Dessa maneira, a produção focaliza metodologias de pesquisa que integram técnicas de geração de dados visuais às técnicas tradicionais de pesquisa qualitativa e contextualizada.

Entre as pesquisas concluídas do Imagem, selecionamos duas dissertações de mestrado para compor os dados principais deste estudo. A primeira teve como objetivo identificar e analisar práticas corporais de 27 crianças, dentre elas 20 meninas e 07 meninos, atuantes em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, considerando os tempos e espaços escolares em uma escola pública integrada ao contexto urbano do Distrito Federal. As técnicas de pesquisa utilizadas compreenderam a observação participante, produções de desenhos conjugadas a conversas com as crianças. A segunda pesquisa evidenciou conhecer e analisar as práticas corporais infantis inseridas no contexto da Cultura Infantil de crianças de uma escola do campo de São Sebastião. Desenvolveu-se, neste caso, uma pesquisa com 23 crianças do 2° ano do Ensino Fundamental também vinculada à rede pública de ensino. Dentre as técnicas utilizadas para captar o ponto de vista das crianças, a confecção de desenhos e o preenchimento dos Formulários Minha Vida foram fundamentais nessa pesquisa. Optou-se por estas duas pesquisas devido ao período cronológico de realização, anos de 2013 a 2015. Adotamos esse recorte sob a ótica dos participantes vivenciarem, em âmbito nacional, a mesma conjuntura histórica, política e cultural.

A infância e escola do campo e a escola urbana

Antes de adentrarmos no cerne deste estudo, permitimos-nos compreender as peculiaridades que cercam as crianças do campo. O trajeto para a escola já indica que saímos da cidade. Logo na saída do centro urbano de São Sebastião deparamos com um trecho de estrada de terra localizado próximo à divisa de estados – Distrito Federal e Minas Gerais. Aos poucos, uma poeira fina encobre o carro e os sons dos animais e o verde acinzentado do cerrado é predominante em relação aos emaranhados de fios, carros e barulhos observados na cidade. Ainda no caminho, a poucos metros da escola, algumas construções em lona e madeirites se espalhavam em um terreno desnivelado. Tratava-se de um acampamento do Movimento dos Sem Terra[38]. É desse acampamento que decorre boa parte dos alunos da escola do campo pesquisada.

As crianças e os jovens que residem nesses acampamentos ou assentamentos vivem infâncias[39], certas vezes, diferentes das vividas pelas crianças da cidade. Destacamos que, como em qualquer contexto, o ser criança depende da situação de vida, da estrutura nuclear e política na qual estão inseridas, das questões de gênero e das conquistas econômicas de sua unidade familiar. A figura 01 representa com mais clareza, uma situação na qual a criança do meio rural está mais propensa a experimentar, ao passo que talvez não se repetisse em uma realidade urbana. Roberto (7 anos), ao desenhar sua brincadeira preferida, retratou um trator. De acordo com o autor do desenho, existem duas explicações para essa representação. O trator realmente é seu brinquedo favorito e a segunda refere-se a quem o conduzia. Ele revelou que era "Seu Alfredo", que dirigia um trator de verdade, quando a escola precisava de serviços deste gênero. Para Roberto o senhor Alfredo era bem legal e sempre que possível eles conversavam.

Por este fato destacamos, no presente desenho, a união entre a brincadeira preferida, que seria o brincar de trator, com a situação real de dirigir um trator. Nesta brincadeira a criança representa situações sociais do seu cotidiano, espécie de teatro de imitação e ressignificação, onde papeis sociais são experimentados e reinventados. Neste episódio compomos um diálogo com a reprodução interpretativa de Corsaro (2011), pela qual: "[...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais".

No que concerne à estrutura e convivência familiar, as crianças residentes afastadas das grandes metrópoles indicaram coabitar de maneira mais intimista com diversos entes da família, haja vista várias habitações dividirem o mesmo ter-

[38] Movimento dos Sem Terra – MST é a designação sociopolítica de um indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2000, p.4 *apud* LUFT, 1998, p.601).
[39] Termo utilizado por Sarmento (2004).

reno, geralmente, uma chácara. Todas relataram que convivem e passam os momentos de lazer junto a estes parentes que ali residem. A maioria das brincadeiras relatadas por essas crianças são compartilhadas com primos e parentes próximos.

Chama a atenção igualmente o fato de as crianças indicarem espaços para o livre brincar e correr, situando opostamente o espaço da cidade, que é mencionada pela falta de acesso às brincadeiras em ruas e praças em virtude da preocupação que geram em seus pais se saírem de casa devido à crescente violência nos centros urbanos.

Figura 1- Brincar de trator (Roberto, 7 anos).

Fonte: Praça, 2016.

A escola urbana, em termos arquitetônicos, difere da escola rural quando avistamos mais áreas cimentadas que campos cobertos por gramado e espaços externos. O entorno escolar é marcado por diversas casas de alvenarias e germinadas com terrenos bem reduzidos, ruas asfaltadas, postes de iluminação pública, muitos carros e avenidas barulhentas. A composição das famílias é marcada por número reduzido de habitantes por residência.

Entretanto, ao adentrarmos no convívio escolar interdições semelhantes são identificadas nos dois cenários observados. Assinalamos que o corpo aparece como um objeto extremamente valorizado, focalizado e solicitado na sociedade e na cultura contemporâneas. Os corpos dos sujeitos evidenciam signos de pertencimento e exclusão, produção e consumo, controle e autonomia. Nessa perspectiva, Soares (2001) destaca que é preciso sinalizar uma percepção de que desde a infância incide uma educação que, como processo histórico, investiu na retidão e buscou conter os excessos do corpo. Os sujeitos e seus corpos – individualizados e higienizados, civilizados e desenraizados – foram conduzidos para um território oficial regulado por uma ideia de utilidade e controle cuja intervenção pedagógica se incumbiu de redesenhar seu desenvolvimento e conduta, seus gestos e suas instituições, promovendo o que pode ser denominado uma educação dos corpos.

O tempo, o espaço e as rotinas compõem uma tríade indissociável no ambiente escolar, por vezes determinando ações e institucionalizando comportamentos. Segundo Freitas (2015, p.75): "Denomina-se rotina a distribuição cronológica do tempo por meio de atividades coletivas que são realizadas pelas crianças e professoras ao longo de um dia escolar". Predominantemente, a rotina é marcada por uma fila. A distribuição dos corpos em fila não se restringia à posição das carteiras na sala de aula. Qualquer deslocamento é realizado por meio de fila. Fila na saída e na entrada em sala, na recreação, para lavar as mãos ou beber água, para se posicionar no pátio em dia de apresentação artística. Para a organização da fila, os lugares eram previamente determinados. Assim, a ocupação do espaço individual na fila também era definida. As crianças seguiam enfileiradas, sempre com a ala das meninas na frente da ala dos meninos. Para Foucault (2007), tais ordenamentos temporal e espacial das crianças instauram um tipo de relação que, na perspectiva da disciplina, produz um controle das ações, passando a estabelecer um conjunto de obrigações e um ritmo coletivo de respostas que as crianças devem aprender e reconhecer.

Nessa disposição estava presente a fixação de disciplinas que, cotidianamente, forjavam um corpo normatizado e bem ajustado às regras. Contudo, apesar da permanência de sua forma, a fila ganha outros ingredientes, como uma brincadeira ou caminhar de mãos dadas, por vezes uma postura corporal diferenciada do proposto, como se "arrastar pelo chão". Ora, percebe-se a fragilidade nesse encaminhamento ordenativo. É como se a fila, por não ter um uso único, "acabasse abrindo brechas para que os sujeitos criem formas de comunicação, circulando outros desejos e necessidades" (DERBOTOLI, 2008, p. 56). Observa-se que as crianças vão saindo da fila e as próprias professoras não colocam nenhuma resistência. É como se não fizesse sentido permanecer naquela forma automática de se organizar.

Todavia entendemos essas interdições como parte constante da educação institucionalizada, que longe de reduzimos a uma concepção simplista, a caracterizamos também como um jogo de mediações permanente entre os impedimentos e problematizações. Em concordância a Corsaro (2011), devemos nos libertar de uma doutrina individualista de desenvolvimento social, partindo para o reconhecimento da importância das atividades coletivas, compreendendo a socialização como reprodução interpretativa, isto é, as crianças também criam e participam do mundo, adotando suas próprias preocupações e reinterpretando as informações do acervo adulto.

A brincadeira como prática autêntica da cultura escolar infantil

Minha brincadeira preferida na escola é um tema explorado entre diversas pesquisas que abordam o trato infantil. Nas pesquisas aqui exploradas

identificamos como ponto de convergência para assinalar e caracterizar aspectos das práticas corporais. A brincadeira preferida na escola revela sobre cada criança, sua vida, seu mundo, mas, sobretudo, indica uma tendência de preferências e anseios desses grupos de crianças que partilham de tramas sociais teoricamente distintas. Os desenhos remetem à relação das crianças com uma cultura lúdica, a cultura acessível a elas e que recebem ativamente, ressignificam e criativamente a vivenciam. Brougère (2014) afirma que mesmo de forma solitária a atividade cultural, a brincadeira, remete a uma cultura preexistente. "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa" (BROUGÉRE, 2014, p.20).

Reunimos um total de 48 produções, dentre as quais 22 desenhos que foram confeccionados por crianças da escola do campo e 26 registros gráficos elaborados por crianças da escola do meio urbano. No geral, as brincadeiras evidenciadas se caracterizavam como típicas do acervo infantil, como pular corda, pega-pega, pique alto, correr, saltar, fazer castelos de areia, inventar histórias e encená-las, cantarolar músicas, praticar esportes, dançar. Outras com características próprias da cultura escolar e seu contexto, como, ler, correr no recreio, brincar no parque, brincar no ônibus. Delegado ao recreio, ao momento do parque e aos períodos de descanso, o brincar livre e consentido.

Em um dos desenhos confeccionados por uma criança da escola urbana, figura 02, destacamos sua preferência por atividade emblemática da cultura popular. Retratou-se pulando corda com duas amigas. As brincadeiras tradicionais estão presentes na escola e se apresentam de forma significativa durante os momentos livres das crianças.

Figura 2 - Pular corda - Felipe (6 anos).

Fonte: Freitas, 2015.

Fernandes (2004), em seu estudo sobre as 'trocinhas' do Bom Retiro, destaca que a cultura infantil é enriquecida com vários aspectos da cultura popular folclórica. Porém, "abrange alguns elementos complexos de natureza não folclórica, como o futebol ou a natação, [..] continuamente, vê-se o pesquisador diante de fatos folclóricos ainda não registrados" (FERNANDES, 2004, p. 245). Portanto, enfatizamos que, na cultura infantil, há aspectos internalizados pelas crianças que se apoiam em elementos da cultura adulta. Apesar disso, apreende-se a predominância das invenções e reinvenções por parte das crianças, concedendo às suas brincadeiras e brinquedos modificações e estruturas exclusivas do universo infantil.

Ambos os contextos dialogam com os espaços permitidos de partilha de brincadeiras. Nesses ambientes agem com desenvoltura e certeza do direito adquirido, compreendemos sendo o brincar intensamente, movimentar seus corpos sem interferências de cunho regulamentado. Inferimos que um dos possíveis motivos dessa preferência é a possibilidade de liberdade, além da ausência de regras muito rigorosas.

Peculiarmente, nos desenhos das crianças da escola do campo, apareceu uma tendência a brincadeiras de luta (figura 03). Destaca-se que esse fenômeno ocorre com frequência durante o recreio. Ao presenciarmos este tipo de brincadeira, sentimos, enquanto adultos, dificuldades em nos certificar se as crianças estão apenas brincando ou verdadeiramente brigando. Para Brougère (2014), raras são as crianças que se confundiriam ao observar uma brincadeira de luta ou uma briga real. Complementarmente, Farias (2015) acentua que as brincadeiras de luta integram o rol de práticas corporais que possuem significados desvelados na experiência infantil. E, como tal, "não podem ser analisadas de modo desconectado de seu tempo e espaço" (FARIAS, 2015, p. 73).

Figura 3 - Brincar de carrinho e de lutinha (Luiz, 8 anos).

Fonte: Praça, 2016.

Ainda que o desenho represente brincadeiras em tamanho reduzido e mesmo que não consigamos distinguir as expressões das pessoas desenhadas, há grande riqueza de informações nesta imagem. Na parte inferior da figura o autor desenhou alguns carrinhos, logo ao lado uma outra criança é esboçada. Um pouco mais à direita, visualiza-se mais duas crianças encenando uma espécie de luta. O modo como estas brincadeiras são repelidas pelos adultos, por vezes, se baseia em discursos que citam o combate à violência e o estímulo à paz. Porém, ao desconsiderarmos este tipo de brincadeira, estamos negando parte das práticas corporais infantis. Desta maneira, privamos as crianças de vivenciar sua cultura infantil de forma plena.

Entende-se, portanto, que brincar não é uma atividade simples, que ocorre naturalmente bastando duas ou mais crianças se juntarem. Ao contrário, envolve um complexo processo de construção e de negociação entre os pares, porém, constitui um momento privilegiado para a construção de suas identidades e culturas. De acordo com Borba (2006, p. 75), o brincar é entendido como a síntese das culturas infantis, "[...]cooperando, divergindo e negociando, reproduzindo, criando e partilhando significados, conhecimentos e regras e, sobretudo, se reconhecendo como membros de um grupo de pares".

Por uma conclusão

Após o caminho percorrido, algumas inquietações foram amenizadas e outras apareceram, pois percebemos uma constante transformação e reconfiguração das infâncias. O emprego dos desenhos e da oralidade se revelaram importantes métodos de pesquisa com crianças, pois nos indicaram aspectos do ser criança na escola do campo e na escola urbana. Direcionar nosso olhar para a criança, no entanto, não foi tarefa fácil. Ouvir o que as crianças queriam dizer nos obrigou a silenciar o adulto que há em nós, cheio de ideias preconcebidas e preconceitos, para assim estabelecer uma real conexão com as meninas e meninos dessas escolas.

Identificamos que a escola tem se tornado o principal lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e cultura entre pares. O progressivo aumento desses momentos de trocas e interação em âmbito escolar possibilitaria, a nosso ver, uma aproximação das rotinas estabelecidas pelos adultos com as necessidades infantis. Quando a criança brinca está construindo a sua concepção de mundo, estão estabelecendo sua identidade como grupo e como pessoas. Podemos até arriscar em dizer que as crianças do mundo não só brincam com os mesmos brinquedos, como também geram juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais.

Concluímos que as brincadeiras se caracterizavam como típicas do acervo infantil, como pular corda, pega-pega, pique alto, saltar, queimada, lutinhas, fazer castelos de areia, inventar histórias e encená-las, cantarolar músicas, praticar esportes, dançar; ademais, outras características próprias da cultura escolar e seu contexto, tais como, ler, correr no recreio, brincar no parque e brincar no ônibus. Tal como nos desenhos das crianças da escola urbana, as crianças da escola do campo destacaram o brincar no parque como o espaço predileto, desta forma, os desenhos as retrataram brincando nesses equipamentos.

Comprovamos, também, marcas da cultura midiática. As brincadeiras aparecem como expressão e reflexo do contexto midiático, representadas destacadamente pela televisão que revelou ser o meio de comunicação e entretenimento mais presente nas rotinas diárias fora do ambiente escolar. Questões de gênero foram evidenciadas na escola urbana, no sentido de não haver distinção nas representações gráficas, de brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas. Contudo, na escola do campo essa segmentação de gênero, nas brincadeiras, se mostrou mais evidente nos desenhos que no convívio diário. Em relação às brincadeiras de lutas, somente foram representadas por crianças da escola do campo.

Por fim, entendemos que brincar é viver criativamente e se faz em quase todos os momentos da vida. Pelo brincar a criança experimenta a sua relação com o outro e com o mundo, aprende a se relacionar com ele. Assim, não é um simples gesto mecânico, mas movimento dotado de intencionalidade, de significados, de emoção, de expressão e movimento contextualizado culturalmente. Considerando o brincar como a atividade essencial da infância, aprendemos, na brincadeira, uma atividade que também pode ser pedagógica, de grandes potencialidades para este encontro, entre estas diferentes racionalidades, a adulta e a infantil.

Reiteramos aqui a importância de se planejar e organizar o tempo e o espaço da escola de forma que os meninos e meninas que ali passam parte do seu dia, tenham o seu direito à brincadeira garantido, com muitos e diversos brinquedos e que estes estejam acessíveis, inteiros, limpos, disponibilizados de forma criativa e convidativa.

Todavia, salientamos que nosso objetivo não foi criticar a escola, nem suas práticas. Nosso intuito foi entender, por meio das brincadeiras das crianças, materializadas em seus desenhos, incluindo seus desejos e opiniões, a constituição das suas infâncias. Compreendemos que as interdições são parte constante da educação institucionalizada, que longe de reduzirmos a uma concepção simplista, a caracterizamos também como um jogo de mediações permanente entre os impedimentos e problematizações.

Referências

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: **ANPED**, 2006, Caxambu – Minas Gerais.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

_____. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. p.19-32, 2014.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST. In: MST – **Construindo o caminho numa escola de assentamento rural do MST**, p. 4, 2000.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo da Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 5, n4, p. 79-112, 2008.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. **"Não é briga é não... É só brincadeira de lutinha"**. Cotidiano e práticas corporais infantis. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro**. Pro-posições**, Campinas, v. 15, n.1(43), p. 229-250, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A criança e a escola:** práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Regimar e seus amigos**: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo, SP: Hucitec, 1993.

PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura. **Práticas corporais infantis em campo:** a relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SARMENTO, Manoel 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 educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo, conhecimento e educação**: notas esparsas. In: SOARES, C.L. (Org.). Corpo e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **Os significados do corpo nos processos de socialização das crianças e jovens do campo.** In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

Emanuelli Ramos da Silveira
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEF/UnB
Grupo de pesquisa IMAGEM/UnB
emanuelli.rs@gmail.com

Ingrid Dittrich Wiggers
Programa de Pós-graduação em Educação Física – PPGEF/UnB.
Grupo de pesquisa IMAGEM/UnB
ingridwiggers@gmail.com

Resumo

A história da educação física na Educação Infantil como componente curricular obrigatório inicia-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a assumir o papel formativo e informativo no processo educacional. Após esse marco, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que orientam as propostas pedagógicas para a etapa da educação básica. O fato dessas leis não deixarem claro se o professor de educação física é o responsável pelas aulas na Educação Infantil, em muitas instituições o responsável é o professor regente. Um dos motivos favoráveis é pela razão de compreenderem a educação física como um campo recente de atuação profissional na Educação Infantil e não reconhecido em muitos estados e municípios. Por isso, o objetivo da pesquisa foi analisar a produção da Educação Física sobre a prática pedagógica na Educação Infantil em periódicos especializados. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura sistemática em oito revistas científicas da Educação Física que tem como um dos focos o aspecto pedagógico e com conceitos A2, B1 e B2 na CAPES, nos anos de 2012 a 2016, são elas: Movimento, Motrivivência, Motriz, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências e Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista de Educação Física (REF/UEM). Para essa busca foi utilizada a palavra-chave Educação Infantil. Na sequência, foram realizadas a leitura dos títulos e dos resumos, selecionando os artigos que abordam a prática pedagógica da educação física na Educação Infantil, em um segundo momento foram lidos os artigos na íntegra. Foram encontrados o total de quinze artigos originais, um artigo de revisão e três ensaios. A partir da seleção, leitura e interpretação chegou-se a uma categorização, para compreender o que está sendo discutido sobre a prática pedagógica na educação física na Educação Infantil. São elas: formação docente, prática pedagógica nos tempo e espaços escolares, jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico e o corpo e movimento e as relações de gênero. Ao final, percebe-se que há uma tendência em

apresentar a necessidade do professor de educação física estar presente na Educação Infantil, a importância de uma formação específica para o professor de educação física atuar na Educação Infantil e como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas em alguns contextos nacionais.

Palavras-chave: Educação física infantil. Prática de ensino. Revisão de literatura.

Introdução

Falar em educação física na Educação Infantil é algo recente, já que é reconhecida como uma disciplina no ensino fundamental e médio. A educação física trabalha fatores socioculturais e reconhece a especificidade do ser humano em sua totalidade multidimensionada (social, afetiva, cultural e motora).

As orientações curriculares da educação infantil procuram se organizar de forma diferente do ensino fundamental e médio, pois considera a especificidade da criança que atualmente está sendo muito discutida, como evidenciado nos artigos selecionados.

Por isso, Filho e Schneider (2008) destaca que não se encontra a palavra educação física nas orientações curriculares da educação infantil, mas encontramos o termo movimento que pode ser compreendido como uma ferramenta para o desenvolvimento físico-motor, como linguagem e expressão que são interpretados por significados de um contexto sociocultural.

Segundo Jardim *et al.* (2014), a educação física na escola socializa conhecimentos da cultura corporal de movimento, reúne jogos, brincadeiras, lutas, esportes, danças, resgatando, conhecendo e compreendendo a cultura patrimonial regional, nacional e universal, sem perder a sua cultura.

Portanto, o planejamento de uma aula considera o que o aluno já conhece e desperta interesse com o que tem a ser aprendido. Respeitando as suas limitações motoras e compreensão cognitiva individual e do grupo, percorrendo do mais fácil (já domina), ao mais complexo (irá aprender), para não perder a motivação e desenvolver a compreensão do que está sendo feito.

Para compreender melhor a inserção da educação física na educação infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que promulgou a educação básica como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Posto 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, sendo facultativa nos cursos noturnos." Jardim *et al.*(2014) e Mello *et al.*(2012) destacam a necessidade de a educação física estar presente na educação infantil, assim como no ensino fundamental e médio.

Para contemplar a obrigatoriedade da LDBEN, em 1998 entrou em vigor o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), cujo objetivo é auxiliar na realização de um trabalho educativo junto às crianças pequenas. Após esse marco, em 2010 entraram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) que tem como objetivo orientar as propostas pedagógicas, e especificar as interações e brincadeiras para crianças pequenas.

De acordo com as DCNEI, as interações e a brincadeira são a base para um planejamento curricular que direciona as práticas pedagógicas para garantir experiências como conhecimento de si e do mundo, vivência das diferentes linguagens e expressões, perpassando pelo conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, sempre respeitando as necessidades e especificidades de infância (BRASIL, 2010).

Pelo fato dessas leis e diretrizes não deixarem claro se o professor de educação física é o responsável pelas aulas na Educação Infantil, em muitas instituições quem é responsável por essas aulas é o professor regente. Vale destacar que o professor de educação física só tem a contribuir para o desenvolvimento das crianças já que estuda para desenvolver a cultura corporal do movimento dentro do contexto histórico-cultural das crianças e a troca de conhecimento entre os professores só tem a contribuir para o ensino-aprendizagem do aluno.

Dessa forma, é fundamental uma análise nas produções do conhecimento sobre a prática pedagógica dos professores de educação física na educação infantil em periódicos especializados publicados no período de 2012 a 2016.

Metodologia

A revisão de literatura sistemática foi realizada para compreender o quadro atual das pesquisas científicas no Brasil e conhecer o que está sendo estudado sobre a educação física na Educação Infantil. A escolha dos artigos foi baseada nas oito revistas científicas da Educação Física nos anos de 2012 a 2016, são elas: Movimento, Motrivivência, Motriz, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências e Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista de Educação Física (REF/UEM) com conceitos A2, B1 e B2 na CAPES. Para essa busca foram utilizados a leitura de cada título e dos resumos, selecionando aquelas que abordam as práticas pedagógicas da educação física na educação infantil, em um segundo momento foram lidos os artigos na íntegra.

Foram encontrados o total de 19 artigos, sendo oito artigos da revista Pensar a Prática, quatro artigos na revista Movimento, três artigos da revista

Motrivivência, três artigos na RBCE e um artigo na Revista da Educação Física/UEM. Nos outros periódicos não foram encontrados artigos sobre esse tema. A partir da seleção, leitura e interpretação chegou-se a uma categorização, para compreender o que está sendo discutido sobre a prática pedagógica na educação física na Educação Infantil. Foram encontrados o total de 19 artigos, sendo oito da revista Pensar a Prática, quatro artigos na revista Movimento e um artigo na Revista da Educação Física/UEM. Nos outros periódicos não foram encontrados artigos sobre esse tema. A partir da seleção e interpretação foram debatidos a profissionalização, as práticas pedagógicas, tempo e espaço escolar, o corpo e movimento e as relações de gênero.

A Prática Pedagógica na Educação Física Infantil nas pesquisas científicas

Os artigos selecionados estão organizados no quadro a seguir, por ordem de ano de publicação, título, autores e revistas publicadas.

Quadro A

TÍTULO	AUTORES	ANO	REVISTA
Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de serra/es	Rosiléia Perini; Valter Bracht	2016	Pensar a Prática
Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais	Diego Luz Moura; Kamilla Ribeiro Nunes Costa; Marcelo Moreira Antunes	2016	Pensar a Prática
O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades	Aguinaldo Cesar Surdi, Jose Pereira de Melo, Elenor Kunz	2016	Movimento
O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física	Daniela Bento Soares, Elaine Prodócimo, Ademir De Marco;	2016	Movimento
O lugar da educação física na educação infantil, existe?	Pinho; Grunennvaldt E Gelamo	2016	Motrivivência
Saberes e movimento - O diálogo entre educação física e educação infantil: reflexões a partir da prática pedagógica	Leite; Cauper; Martins	2016	RBCE
Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica	Silveira	2015	Motrivivência
Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos	Mello Et all.	2015	Motrivivência

Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	Klippel Et all.	2014	RBCE
Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil	Kênia dos Santos Francelino; Zenólia Christina Campos Figueiredo; Nelson Figueiredo Andrade Filho	2014	Pensar a Prática
Educação física escolar e a técnica de origami na educação infantil	Simone thiemi kishimoto; Ademir de Marco; Daniela Bento Soares; Ana Lídia Pontin	2014	Pensar a Prática
A educação física como componente curricular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental	Nayara Fernanda Perles Jardim; Juliana Pizani; Fabiane Castilho Teixeira; Ieda Parra Barbosa Rinaldi	2014	Pensar a Prática
O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica	Heloisa dos Santos Simon; Elenor Kunz	2014	Movimento
14- Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física	STAVISKI; SURDI; KUNZ	2013	RBCE
O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança	Victor José Machado de Oliveira; David Gomes Martins; Nilton Poletto Pimentel	2013	Pensar a Prática
Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade trabalhos com projetos	Márcia BussSimão; Luciana Fiamoncini	2013	Pensar a Prática
Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil	Nelson Figueiredo de Andrade Filho	2013	Movimento
Corpo em movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil	Helena Altmann; Marina Mariano; Liane Aparecida Roveran Uchoga	2012	Pensar a Prática
Representações sociais sobre a educação física na educação infantil	André da Silva Mello; Karolina Sarmento Rodrigues; Wagner dos Santos; Felipe Rodrigues da Costa;Sebastião Josué Votre	2012	REF/UEM

a) Formação docente

O debate sobre a importância da profissionalização do professor é um

processo crítico reflexivo sobre as práticas e de (re) construção contínua de uma experiência pessoal e profissional, fornecendo meios de pensamentos autônomos, com investimentos como o esforço pessoal, um trabalho livre e criativo (BRACHT; PERINI, 2016). Por isso a importância da formação e autoformação de professores, pois, com os diários de classe e suas anotações diárias das aulas, o professor aperfeiçoa o seu conhecimento, buscando dia a dia novos conhecimentos quando confrontados com novos desafios (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; FIGUEIREDO *et al.*, 2014).

A profissionalização reflete na elaboração da proposta pedagógica da instituição, por isso é importante a construção coletiva com a participação de toda a comunidade escolar para que se caminhe rumo a sua legitimação. Para um reconhecimento e fortalecimento da importância da educação física na educação infantil, compreende-se a importância de o professor estar presente na organização curricular da instituição (JARDIM *et al.* 2014).

b) Prática pedagógica nos tempo e espaços escolares

Ao se pensar em práticas pedagógicas é necessário refletir sobre espaços, tempos, estratégias e táticas que corroboram com a organização institucional e o desenvolvimento das aulas, destacam-se, também, as necessidades específicas das crianças nessa faixa etária. Essa reflexão ajuda a perceber como as operações escolares são desenvolvidas. Com isso, a organização estratégica das regras representa a capacidade de desviar e contornar as táticas. Os lugares são organizados por uma série de estratégias manipuladas por relações de poder (ALTMANN *et al.*, 2012).

Os espaços possibilitam perceber o lugar escolar que é instituído e ou negociado por profissionais da educação infantil e ou crianças o qual é local do desenvolvimento das aulas de educação física. Dependendo de como a disciplina é compreendida pela comunidade escolar, esse contexto favorece e/ou interfere nas práticas educacionais dos professores de forma positiva ou negativa.

Alguns exemplos de práticas são debatidos em três artigos. Um relata a possibilidade de intervenções como a construção de jogos populares, de tal forma que as crianças se tornem parte da construção dos brinquedos e a partir desse envolvimento as crianças começam e explorar os brinquedos introduzindo suas percepções de mundo sobre o objeto. Brincando com o que não conheciam e transformando novas possibilidades do brincar. Ou seja, “as maneiras de colocar sobre os objetos formas singulares de criação de significados e sentidos” (MARTINS; OLIVEIRA; PIMENTEL, 2013).

Outro artigo descreve uma prática pedagógica na educação física utilizando como instrumento de aprendizagem a técnica de origami para traba-

lhar o desenvolvimento da coordenação motora fina atrelado à "finalidade de predispor a criança para o aprendizado da escrita" (KISHIMOTO *et al.*, 2014, p.363). Esses autores realizaram o estudo junto com professores de sala de aula, utilizando-se da interdisciplinaridade. Julgam isso como um fator essencial para elaboração das práticas na educação infantil, bem como a utilização da interação e das brincadeiras de interesse das crianças.

Já as autoras Buss-Simão e Fiamoncini (2013) realizaram um debate sobre a possibilidade de trabalho com projetos direcionado para estudantes e professoras de educação física que pretendem ou atuam na educação infantil. Elas descreveram quatro 'princípios fundamentais' para uma prática pedagógica direcionada à educação infantil e propuseram um planejamento coletivo em forma de projeto, exemplificando o trabalho de uma professora que seguiu os quatro princípios.

O primeiro princípio começa pela observação e registro para pensar em um planejamento. Ou seja, "capturar a lógica de pensar, agir, experimentar o corpo, o espaço, o tempo, os objetos, as brincadeiras e as relações sociais, que muitas vezes, aos adultos parece sem sentido" (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013, p.302). O objetivo desse princípio é desafiar nossas concepções de adulto e compreender as crianças como atores sociais. Um segundo princípio é não seguir a lógica de um tempo e espaço na educação física, não se preocupar com as rotinas. "Mas sim, pensar em situações significativas nas quais as atividades e o interesse/envolvimento das crianças é que determinam, e não o tempo que determina as atividades" (p.303). Dessa forma, planejar não significa pensar em atividades que ocupem o tempo das crianças. Em consonância com o segundo princípio, o terceiro é a necessidade de integrar o trabalho junto à professora regente sempre que possível, não fragmentando as funções de uns e de outros e que não se isolem em seus próprios campos. Mas que compartilhem seus conhecimentos, suas abordagens pedagógicas. E o último, mas não menos importante é a documentação. Pois é dela que poderão surgir novos projetos. A documentação é a observação e o registro, fechando assim um ciclo contínuo. As autoras deixam bem claro em vários momentos da leitura que é uma sugestão, o início de um caminho para as práticas pedagógicas e que, como todo planejamento, tem que se pensar na flexibilidade dos projetos.

Conduzindo a discussão às experiências de movimento corporal das crianças destacam-se situações nas quais as crianças emergem como atores decisivos no acontecimento pedagógico vivido e observado. Normalmente as crianças gostam das atividades que são apresentadas, elas interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas. Podendo interferir nos conteúdos de modo a alterá-los e no decorrer modificando o que o professor

prescreveu para sua aula. Pode-se assim, a partir do ponto de vista da criança, reconhecer que as experiências de movimento corporal das crianças são válidas como sujeito de ação social. Essa movimentação corporal é observada no intenso e intencional envolvimento possibilitando os acontecimentos, de acordo com as mais diferentes atividades programadas pelo professor e pela escola (FILHO, 2013; MELLO *et al.* 2012).

d) Jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico

A elaboração e construção dos planos de ensino que fazem parte para descrição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, serão refletidas nas práticas pedagógicas. Para isso, a cultura do movimento humano, expressa nos jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas é a dimensão específica da educação infantil. Com isso reflexões sobre o papel de integrar pessoas no universo da cultura corporal de movimento com responsabilidade e significativamente é um desafio percorrido na educação física (JARDIM *et al.*, 2014). As práticas realizadas por brincadeiras, brincadeiras cantadas e brincadeiras historiadas, evidencia a importância de trabalhar a cultura corporal. A brincadeira é um importante instrumento de formação da criança, nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais e para o desenvolvimento da criança. Muito se tem a aprender no que diz respeito à alteridade na percepção da criança, e há um longo caminho para compreender esse público (PIMENTEL *et al.*, 2013).

e) Corpo e movimento nas relações de gênero

A educação física escolar na educação infantil pode utilizar-se do movimento corporal para também trabalhar o convívio, o respeito às diferenças de cada indivíduo, representando um marco inicial para a socialização. Já que muitas vezes é na educação infantil que a criança passa a ter o convívio com outras crianças e ter que dividir as atenções, o que pode incorrer em conflitos de divergências e diferenças culturais bem como as de gênero.

Quando se discute gênero na primeira infância, remete-se à percepção por parte do professor sobre as diferenças quanto aos movimentos e atitudes corporais que são características específicas de meninas e de meninos decorrentes de comportamentos culturais, sociais e biológicos. Muitas vezes é na escola que a criança passa boa parte do seu tempo, o que torna a instituição um importante espaço de conhecimentos e crenças do mundo em que vive a criança (ALTMANN *et al.*, 2012).

Nesse contexto, as diferenças comportamentais podem ter cunho histórico, pois o meio social para as meninas era o lar, com as limitações de não poderem se sujar, seguindo regras rigorosamente e sendo ensinadas a orga-

nizar seu lar. Os meninos eram vistos como livres e podiam quase tudo. Ou então, de cunho biológico, em que o sexo feminino era visto como frágil e o sexo masculino como forte e detentor de poder.

Isso se reflete na escola em que é percebido a organização e "o bom comportamento" das meninas e a facilidade com que se organizam em grupos. Os meninos já são mais "desorganizados" aos olhos dos professores, nunca param, estão sempre em movimento e têm dificuldade de ficarem quietos. Em contrapartida, quando se fala em movimentos e percepção de corpo eles se destacam, apresentando maior riqueza nos movimentos e percepção espacial e temporal mais apurada, pois acabam brincando e vivenciando movimentos fora da escola também. As meninas têm maior dificuldade, pois, culturalmente, não podem se sujar, brincam com atividades em espaços diminuídos e, consequentemente, seus movimentos são limitados (ALTMANN *et al.*, 2012).

Na escola, muitas vezes, não é permitido movimentar-se em todos os espaços disponibilizando, apenas o parque e a educação física permitem essa movimentação. Há uma diferença cultural e histórica sobre a relação de gênero, a criança sofre influência nessa diferenciação. A partir das experiências e relacionamentos distintos entre crianças com palavras, atitudes e ideias que transmitem ou não a concepção de separação por parte dos professores. No que tange à formação dos professores quanto à questão de gênero, é importante uma intervenção de forma não desigual na prática educativa (ALTMANN *et al.*, 2012).

Considerações finais

Apesar de ainda serem incipientes, foram observados avanços nos trabalhos publicados no Brasil sobre essa temática. Dessa forma, o interesse em compreender quais saberes estão na base do conhecimento profissional do professor tem ganhado destaque nas investigações nos últimos anos, diversificando e ampliando as discussões desse campo de pesquisa.

Por isso, conhecer a profissionalização dos professores de educação física na primeira etapa da educação básica é de grande valia. As crianças são sujeitos que influenciam a construção do trabalho do professor de educação física. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Perceber os espaços e tempos são estratégias que favorecem o planejamento das aulas. As práticas pedagógicas permeiam eixos transversais (respeito mútuo, compreensão das diferenças, sociabilidade, entre outros) que devem trilhar com a cultura do movimento na educação física escolar na educação infantil.

Os artigos selecionados e interpretados nesta pesquisa evidenciam as tentativas de apresentar um norte aos professores de educação física que estão começan-

do na atuação da educação infantil. Isso mostra que, mesmo recentes, os estudos vêm contribuindo para a formação do professor de educação física que atua na educação infantil. Percebe-se que há uma forte tendência em apresentar a contribuição da presença do professor de educação física na educação infantil, e como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas em alguns contextos nacionais.

Referências

ANDRADE FILHO, N. F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; FRANCELINO, K. S. Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 606-617, jul./set. 2014.

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOA, L. A. R. Corpo e Movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15, n.2, p.272550, abr./jun. 2012.

ANTUNES, M. M.; COSTA, K. R. N.; MOURA, D. L. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

BRACHT, V.; PERINI, R. Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, v. 1, 1998.

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

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.1319, jan./mar.2013.

FILHO, N. F. A. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

FILHO, N. F. A; SCHNEIDER, O. **Educação física para a Educação Infantil**:

conhecimentos e especificidades. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2008.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; FILHO, N. F. A; FRANCELINO, K. S. Práticas da formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 606-617, jul./set. 2014.

JARDIM, N. F. P.; PIZANI, J.; TEIXEIRA, F. C.; RINALDI, I. P. B. Educação física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

KISHIMOTO, S. T.; DE MARCO, A.; SOARES, D. B.; PONTIN, A. L. Educação física escolar e a técnica de origami na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 359-376, jan./mar. 2014.

KUNZ, E.; SIMON, H. S. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica**. Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan/mar de 2014.

KUNZ, E; SURDI, A. C. O Brincar e o Se-Movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento,** Porto Alegre, v. 22, n. 2, 459-470, abr./jun. de 2016.

MOURA, D. L; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e Educação Infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016

MELLO A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na Educação Infantil. **Revista Educação Física**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PIMENTEL, N. P.; OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, D. G. O cotidiano da Educação Infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.1319, jan./mar.2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, E. G. **Educação (física) Infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2010.

SOARES, D. B; PRODÓCIMO, E; DE MARCO, A. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. de 2016.

O OLHAR DA CRIANÇA: UMA VISITA GUIADA NA COMUNIDADE RIBEIRINHA TAPARÁ GRANDE/SANTARÉM/PARÁ

Priscila Tavares Priante
Iani Dias Lauer-Leite
Cleide da Silva Basgal

Universidade Federal do Oeste do Pará
Grupo de pesquisa Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia,
Linha de pesquisa: Crianças e Infâncias Amazônidas
pripriante@gmail.com

Resumo

Diante da importância em pesquisar a realidade infantil, a partir do olhar da criança, surgem discussões acerca dos instrumentos e técnicas adequados para assegurar a expressividade e espontaneidade da criança como sujeito da pesquisa, sem deixar de lado a cientificidade. Partindo desses pressupostos, esse trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia, na linha Crianças e Infâncias Amazônidas, apresenta parte de uma pesquisa de mestrado que se realizou na comunidade de várzea Tapará Grande, no município de Santarém/Pará, com foco na discussão da técnica chamada Visita Guiada. Tal técnica permitiu às crianças indicações espontâneas dos espaços e pessoas que fazem parte da sua realidade, como uma turnê, na qual o pesquisador deve observar quais locais são apresentados, as atividades que são feitas ali na perspectiva dos participantes, a ordem de apresentação dos locais, as possíveis relações entre pessoas e locais, a relação de proximidade-distância com os locais visitados, do ponto de vista dos participantes. Participaram da pesquisa onze crianças: um grupo foi constituído por cinco crianças com 5 anos de idade e seis crianças com 6 anos de idade. A visita guiada foi registrada mediante filmagens e as observações pessoais da pesquisadora foram relatadas no diário de campo. A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise narrativa. A visita guiada foi uma técnica importante para conhecer os espaços das crianças no período da estiagem, já que no período da cheia fica impossível andar. Percebeu-se que mesmo durante o período de seca, a dependência das embarcações é percebida e relatada pelas crianças, a maioria das respostas foram centradas no “agora”, pois fizeram poucas referências ao período da cheia. Os resultados desta pesquisa contribuem para a ampliação do campo teórico acerca da infância ribeirinha, em especial, na Região Norte do Brasil, e para o campo metodológico que tem a criança como sujeito e foco da pesquisa.

Palavras-chave: Crianças. Áreas ribeirinhas. Contexto de desenvolvimento.

Introdução

As pesquisas com crianças, de acordo com Barbosa (2014), são importantes por trazer a criança em um papel participativo. Possui relevância social e para a vida das crianças, reconhecendo a autoria dos grupos sociais. Segundo Cruz (2008), a pesquisa com crianças pode beneficiá-las, uma vez que ganham maior visibilidade e pode servir de norte para as pessoas e entidades interessadas na infância que assim, podem melhorar suas intervenções.

Pesquisar com crianças significa concebê-las como atores sociais plenos, ativos na construção de suas realidades, Zinnecker (2000) ressalta que, ao partir desta premissa, os desafios tornam-se maiores, pois dar ao outro, sujeito-criança, o lugar de coautoria, torna-se complexo por diferentes motivos. Sobre esses, Alanen (1994) apontou o modo de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo da criança, que são diferentes para adultos; outro ponto é que ao desenvolver a pesquisa com as crianças, o pesquisador precisa ser aceito por elas, e também pelos pais, diretores, professores, supervisores, que geralmente em pesquisas do ambiente escolar, precedem a aceitação das crianças.

Rocha (2008), em um levantamento de pesquisas com crianças, verificou que em poucas pesquisas as crianças eram ouvidas, predominavam as vozes adultas. Ouvir a criança, de acordo com Cruz (2008), é partir da premissa de que elas têm algo a dizer e que se está interessado em conhecer o ponto de vista delas.

No que tange às questões éticas, Campos (2008) recomenda deixar muito claro os objetivos e o papel dos pesquisadores, bem como o consentimento das crianças, dos demais adultos envolvidos e/ou instituições. As questões devem evitar situações de estresse, não tornar a criança vulnerável e conhecer a cultura local para evitar constrangimentos.

Rocha (2008) amplia este desafio quando compreende que a participação das crianças deve ocorrer em todo o decorrer da pesquisa, no planejamento, na revisão das respostas e nas conclusões do pesquisador. Sugere um momento para devolver à criança os resultados da pesquisa, permitindo espaço para reelaborações, contestações, revisão e críticas às interpretações do pesquisador.

Os procedimentos de pesquisa, em todas as suas etapas, incluíram a revisão e ampliação do aporte teórico, levantando novas bibliografias, assim como outras fontes não convencionais no caso de pesquisas com crianças. Analisar a literatura infantil, contos, poesias e filmes são importantes para refinar a metodologia e inspirar sua elaboração (PRADO, 2011), o que permite acrescentar o manejo para com a criança e dos instrumentos propostos.

Dentre os instrumentos que valorizam as concepções e ideias infantis, discute-se a técnica da visita guiada em pesquisas com crianças. De acordo com Silva (2011), a visita guiada possui muitas possibilidades de uso, apesar de ser enquadrada como um instrumento secundário nos serviços educativos trata-se de uma estratégia frequente e eficaz em ambientes como os museus, capaz de demonstrar a importância social deste, bem como pode determinar a experiência de visitá-lo.

No contexto escolar, Sousa e Silva (2012) realizaram a técnica da visita guiada com 25 crianças da Educação Infantil com idades entre cinco e seis anos. Para a realização da visita foram divididos grupos de 5 ou 6 crianças, que aceitaram a proposta de apresentar sua escola às pesquisadoras, e posteriormente, fazer um desenho da escola. Segundo as autoras, os instrumentos incentivaram a expressão das concepções infantis, inclusive no tocante a questão metodológica: devido ter sido aplicada em grupos as crianças sentiram-se à vontade diante de seus pares e apresentaram todos os ambientes que conheciam.

Assim, neste artigo, serão apresentados os aspectos metodológicos adotados para a aplicação da visita guiada com crianças ribeirinhas, descrevendo os participantes, os procedimentos para coleta de dados e como foram analisados, bem como uma breve descrição da comunidade das crianças. Posteriormente, a apresentação e discussão dos resultados, encerra-se com as considerações finais.

2 A PESQUISA: aspectos metodológicos

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa onze crianças divididas em 2 grupos. Um grupo foi constituído por cinco crianças com 5 anos de idade (2 meninos e 3 meninas) e seis crianças com 6 anos de idade (2 meninas e 4 meninos). Todas as crianças residem e estudam na comunidade Tapará Grande, uma área de várzea pertencente ao município de Santarém/PA. Os resultados serão apresentados adotando-se nomes fictícios, em respeito aos princípios éticos e ao sigilo da identidade das crianças.

2.2 Procedimentos para coleta de dados

A proposta da visita guiada, com objetivo de conhecer a comunidade a partir da perspectiva infantil, ocorreu em dois momentos: primeiro com o grupo de 5 crianças e posteriormente com as crianças de 6 anos de idade, acompanhadas por uma servidora da escola a fim de auxiliar com a segurança dos grupos.

A pesquisadora convidou as crianças para apresentarem sua comunidade, os locais, pessoas e tudo que quisessem. O ponto de partida e chegada

seria a sala de aula, também poderiam falar sobre os espaços mais distantes, mesmo que não fosse possível chegar até eles, já que o percurso seria caminhando. Todas as crianças aceitaram a proposta.

Com ambos os grupos, a atividade encerrou-se quando as crianças informaram não haver outros locais a serem apresentados. Todo o percurso da visita guiada foi registrado em filmagens e com observações no diário de campo logo após sua realização.

2.3 Análise dos dados

A análise narrativa foi utilizada como técnica para compreender os dados coletados mediante a visita guiada pelas crianças nas imediações da escola, trazendo relatos sobre os ambientes, pessoas e coisas citadas pelas crianças. Os resultados foram analisados tendo como referência o contexto das crianças e o período que a visita foi realizada, de estiagem. Apesar da visita ter sido realizada em dois momentos, os dados serão apresentados de maneira integral, tecendo comparações na fala das crianças sempre que relevante.

A análise narrativa, de acordo com Huberman e Miles (1991), é considerada adequada para estudos de caso, pois trata-se de uma análise no sentido do termo, uma trama narrativa, em que os dados irão compor um novo relato, uma nova narrativa. Sua organização precisa seguir algumas orientações, tais como:

- Deve-se considerar o contexto cultural, descrevendo-o como ocorre no ambiente;
- O contexto temporal e espacial dos participantes é elemento de atenção na construção narrativa;
- Atenção a ações, atividades e decisões dos participantes;
- Considerar as características dos personagens;
- A narrativa trata-se de uma narrativa reconstruída;
- Avaliar se a narrativa é compreensível e plausível.

Neste artigo, o foco de apresentação dos resultados obtidos a partir da análise narrativa da visita guiada se restringirá aos que se relacionam diretamente à técnica, sem a intenção de descrever todos os resultados que surgiram sobre o contexto das crianças.

2.4 *Lócus* da pesquisa

O Tapará Grande é uma comunidade de várzea, com uma extensão de aproximadamente 5.000m^{2,} localizada a cerca de 35 km, em linha reta da cidade de Santarém. Está localizada na margem direita do Rio Tapará (como

referência o sentido que o rio deságua), limita-se ao Norte com a comunidade Santana do Tapará, ao Sul com comunidade Santa Maria do Tapará, a leste do Tapará Mirim e Ilha do Flechal e a Oeste com a comunidade Costa do Tapará.

Os meios para chegar à comunidade são balsas de transporte de cargas e passageiros; o tempo de percurso é de aproximadamente 2 horas e 30 minutos. Um barco de transporte de passageiros e cargas com uma linha diária sai de Santarém. O barco, que durante todo o trajeto realiza o embarque e desembarque de cargas e passageiros, realiza o percurso em 3:30 horas dependendo das condições climáticas. Existe ainda uma lancha com destino ao porto de Santana, sendo 50 minutos, aproximadamente, o tempo de viagem, porém, devido às caraterísticas da lancha só é possível parar na comunidade nos tempos de cheia.

Há na comunidade a prática de atividades artesanais. O artesanato é composto por trabalhos em palha, madeira, crochê e pinturas, mas ainda não foi organizada uma associação. Durante as visitas à comunidade, foi possível ver trabalhos de artesanato promovidos em oficinas por quem sabe determinado tipo de arte e multiplica para as demais interessadas, sempre mulheres.

Os homens estão envolvidos com as atividades econômicas principais do local, sendo a pecuária, pesca e agricultura. A pesca é mais efetiva entre os meses de agosto e setembro. A época do defeso, em que a pesca é proibida, ocorre entre outubro e março. No período permitido para pesca, segundo a gestora da escola, há grande comoção. Quando ocorre a piracema, todos os alunos pedem para sair das salas de aula para ver o acontecimento, e é também quando os alunos mais velhos costumam faltar para pescar junto com os pais. Os cuidadores de gado deslocam o rebanho para a "terra firme", saem de suas casas e vão para a área em que o nível da água não interfere na rotina diária.

Quanto às questões de saúde, a comunidade recorre a remédios farmacêuticos, sendo muito comum a combinação com remédios caseiros para diferentes fins. A água é retirada do rio e tratada com filtro bioativo e cloro. Atualmente, a comunidade possui aproximadamente 600 moradores, sendo 154 famílias. Os servidores que atuam na escola e no posto de saúde são moradores da comunidade, estudaram em Santarém e retornaram para atuar no local de origem.

No que tange à educação, não havia escola na época de fundação da comunidade, as crianças estudavam em residências cedidas por um morador. Posteriormente foi construído um barracão comunitário e também realizadas aulas radiofônicas, transmitidas através da rádio Rural de Santarém. Nos dias de hoje, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Jorge atende as crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio

Modular (Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME).

Trata-se de uma região influenciada diretamente pelas condições da natureza, que determina as atividades econômicas, o calendário escolar, limites e possibilidades de acordo com os períodos de cheia ou vazante do rio. O cotidiano infantil também é influenciado, seja por determinações do ambiente familiar (que algumas vezes precisa mudar na época da cheia) ou entre seus pares, selecionando as brincadeiras de acordo com o que o ambiente oferece. De modo geral, as crianças trouxeram suas perspectivas durante o período da estiagem, como poderá ser observado na seção seguinte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: As crianças apresentam sua comunidade a partir da técnica Visita Guiada

Michèle Gellereau (*apud* SILVA, 2011) descreve a visita guiada como uma estratégia que "permite afetar, impressionar e atingir as pessoas" (p.12), devido à capacidade da exposição oral que é permitida nesta técnica. Ainda, favorece a relação dos alunos com a realidade, a partir da observação direta dos espaços, contribuindo, inclusive, para a preservação do patrimônio material, imaterial e cultural de uma comunidade. Ao pensar na escola e seu entorno, ou o bairro e toda a cidade, o foco é pensar no exercício da cidadania e desenvolvimento social, esses espaços passam a representar museus abertos, em uma postura de valorização do conhecimento e posteriormente, desencadeando o desenvolvimento local.

Como objetivos da visita guiada no ambiente escolar, Araújo e Quaresma (2014) elencam alguns deles:

- levar os alunos a perceberem as relações entre os conteúdos teóricos e a prática;
- interagir criativamente nos contextos técnico - produtivos;
- estimular a pesquisa e a produção científica;
- oportunizar uma visão sistêmica do aluno ou da realidade, através de habilidades de análise crítica;
- aprofundar o conhecimento profissional; e sistematizar o conhecimento construído (p. 35).

Assim, a realização da visita guiada, de acordo com os autores supracitados, permite a reflexão de diferentes temas, tais como: respeito às culturas, fortalecimento social, ludicidade, construir e fruir conhecimentos que vão além das propostas pedagógicas, sendo estimulado protagonismo social dos sujeitos. É certo que os autores reportam-se à visita guiada realizada no contexto escolar. Contudo, a técnica potencializa a participação das crianças em outros contextos de pesquisa, como observado no estudo em questão.

No contexto da comunidade do Tapará, verificou-se que os meninos assumiram maior protagonismo que as meninas. Um dos meninos de 5 anos tomou a frente do grupo enquanto os demais caminhavam atrás, de mãos dadas com a pesquisadora, o que também foi observado pelas crianças, que comentavam e sorriam sobre a postura dele. O mesmo ocorreu com as crianças de 6 anos, em poucos momentos, apenas uma das meninas verbalizou durante toda a visita com duração de aproximadamente 30 minutos com cada grupo. O comportamento das crianças foi semelhante ao observado em sala de aula com a professora e de quando estão com outros adultos; essas crianças são ensinadas a sempre respeitar os mais velhos, não interromper as conversas adultas e assim mantiveram a postura tímida e contida, mesmo com os incentivos da pesquisadora, para que falassem mais.

Ainda assim, as crianças trouxeram diferentes elementos, disseram haver muitos animais na comunidade, como bois, cachorros e cavalos, inclusive, encontrados durante o caminho, pois atrás da escola há uma propriedade rural onde os bovinos e equinos pastam. Para além dessa propriedade as crianças não podem ir, pois há perigos como os jacarés "que podem comer a criança" ou encontrar com o "boto que vira homem"; somente os adultos podem ir pescar "pra lá". De fato, há um lago no qual os pescadores da comunidade diariamente frequentam. Também citaram as pessoas, seus nomes e o que fazem, além de indicar suas próprias casas e as moradias dos colegas.

Quanto aos locais, descrevem de acordo com suas observações a partir de experiências vivenciadas ou do que observaram, por exemplo, logo após sair da sala de aula, o primeiro lugar dito por Jorge (5 anos) foi o porto da escola, onde ficam o barco e a lancha escolar. Pedro (6 anos) e Lucas (6 anos) apontaram apenas para a lancha escolar "nova" e falaram o apelido do motorista. Essa lancha havia sido recém-recebida da Prefeitura Municipal, transportando grande parte das crianças, mas a maioria das crianças de 5 anos ainda utiliza o barco escolar, citado apenas por elas. Por ser um transporte mais lento a Escola desenvolveu o projeto "Viajando na Leitura", com uma árvore pintada em um cartaz na parede de madeira do barco, em que os frutos são representados por livros, dentro de bolsões, disponíveis para as crianças durante o percurso da escola para casa e vice-versa.

Outro exemplo se refere ao Posto de Saúde, local onde "as crianças pegam vacina", como dito por Yasmin (6 anos). Os meninos disseram não chorar quando vão vacinar, e que no posto também podem encontrar remédio e "uma cama para deitar" (Felipe, 6 anos). Alison (5 anos) conceituou como o "posto de remédio"; nele estão os remédios e vacinas, também é o espaço onde podem encontrar "as enfermeira" (no posto trabalham regularmente uma técnica em enfermagem e a agente comunitária de saúde, ambas reconhecidas pelas crianças como enfermeiras).

A Sede Comunitária foi descrita de acordo com o uso do seu espaço, é onde podem rezar e onde ocorrem as reuniões da escola com seus pais. As crianças também conhecem suas possibilidades e limitações. Ao lado da Sede, Rute (5 anos) aponta para "a igreja", "os carrapicho", e o campo de futebol, explicou que as crianças podem ir no campo de futebol, mas não podem ir ao lado, onde está o gado, pois quando nasce o bezerro a vaca fica "muito braba".

Observou-se ainda, aspectos relacionados às diferenças de gênero, quando todos os meninos de 6 anos dizem jogar bola no campo de futebol e na frente da escola, as meninas, segundo Yasmim, também brincam, mas a bola é "cor de rosa". Percebe-se que os conceitos e ideias infantis foram além de apresentar sua comunidade: as crianças trouxeram diferentes elementos que, inclusive a timidez, representam seus hábitos e a dinâmica da comunidade.

Semelhante ao narrado por Sousa e Silva (2012), a visita guiada possibilitou identificar o conhecimento das crianças sobre as características do ambiente educativo, sem se restringirem às questões físicas, relataram questões como a rotina pouco flexível, as relações interpessoais, as regras e normas para a "boa convivência" entre as crianças. Dados confirmados pelas pesquisadoras durante as visitas e conversas informais na escola.

No tocante à questão metodológica, as autoras supracitadas abordam sobre o registro da atividade. Em sua pesquisa foram utilizados um gravador e anotações, esses métodos foram considerados elementos de estímulo, pois as crianças gostavam de ouvir suas vozes ao término das visitas e ter suas falas anotadas, como ficou claro na pergunta de uma das crianças: "Você anotou aí o que eu disse?" (p. 176). Ao observarem o interesse de um adulto em sua fala reforçou a vontade de participar, muitas vezes todos falando ao mesmo tempo, podendo inferir que a oportunidade de serem verdadeiramente ouvidas no cotidiano dos adultos não era algo comum para essas crianças.

Nesta pesquisa, na Comunidade Tapará Grande, o registro foi realizado com filmagens, e ao término de cada atividade as crianças aguardavam para verem a si mesmas nos vídeos, comentavam as respostas dos colegas e apesar de muitas risadas, era um momento de atenção. Apesar da mesma faixa etária, a postura das crianças foi diferente, e mantiveram a postura tímida durante a coleta de dados, como pode ser observado na fala de Jorge ao indicar sua própria casa, descreve que nela tem uma televisão e cachorros, mas esses cachorros "são diferentes", eles têm "vergonha das professora". Tal fato pode remeter a duas situações: as crianças seguirem o que consideram como "respeitar os mais velhos"; e segundo, a falta de hábito com atividades desse tipo, que incentivam o protagonismo infantil e realmente ouvir o que elas têm a dizer sobre si e sobre a própria comunidade.

As visitas guiadas, segundo Araújo e Quaresma (2014), representam uma possibilidade de identificar a relação homem-espaço de maneira interativa e lúdica, uma vez que permitem conhecer algo ou um determinado local. Possui como característica a flexibilidade, permitindo interação com outros recursos, estimula a experiência, o aprender, a conscientização quanto à conservação e preservação do meio social. Sendo uma técnica adequada para as exigências de ensino e aprendizagem atuais, que condizem com a formação de um sujeito ativo, capaz de se posicionar e intervir no seu contexto. Contribuem para a formação integral e complexa do indivíduo, ao mesmo tempo em que favorece uma postura de respeito e tolerância às diferenças. Ao explorar os lugares, o ser humano aprende mais, e na visita guiada adota-se um papel ativo no processo.

No que se refere ao processo de avaliação da proposta da visita guiada, deve ocorrer desde o planejamento até o encerramento da visita. Ao término, é fundamental realizar uma análise mais sistemática, colhendo o máximo de dados possíveis e utilizando recursos para registro como filmagens. Em se tratando de crianças, Souza e Silva (2012) ressaltam a importância de, antes de coletar os dados e iniciar os procedimentos metodológicos da pesquisa, certificar-se de que todas as crianças desejam participar. Assim, será possível estabelecer um ambiente no qual as crianças possam expressar suas opiniões e percepções. Como exposto por Leite (*apud* SOUZA e SILVA, 2012):

> [...] as ações junto às crianças devem ser pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar com crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo (p. 167).

Segundo Rocha (2008) conhecer a criança possibilita compreender a própria sociedade e a estrutura social onde estão inseridas. Favorece perceber o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem. Além das influências de seus significados sociais e o modo como os indivíduos – adulto e criança – constroem e modificam suas relações e rede de signos. Para isso, é preciso investigar a experiência social das crianças, suas ações e significados nos diferentes contextos de relações.

Campos (2008) traz uma perspectiva importante à discussão da infância. Relata que a extrema desigualdade social reflete na linguagem e capacidade de expressão das crianças pequenas. No material, Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB de 2006, realizada através de entrevistas coletivas com crianças de 5 e 6 anos de idade, não foi possível deixar de analisar a grande diferença entre os níveis

sociais. A análise dos dados foi realizada com auxílio do Alceste (software de análise qualitativa de textos), porém, no caso das falas de crianças mais pobres foi preciso adaptar os dados transcritos, pois o material coletado geralmente era de palavras soltas ou repetições. O que suscitou a discussão sobre a carência de interação verbal entre adultos e essas crianças, sendo muitas vezes, restritas a uma rotina de contenção que influencia o desenvolvimento da linguagem e capacidade de comunicação. Portanto, torna-se fundamental ir além dos estereótipos e perceber a criança além de sua fala, saber relacionar e compreender quais as respostas que surgiram e o meio ambiente em que vivem no seu cotidiano.

Considerações finais

Este instrumento contemplou a proposta de conhecer o contexto da criança, contado por elas e como é percebidos por elas. Narraram os ambientes que conheciam, pessoas, lendas e animais que faziam parte do seu cotidiano. Antes de sua aplicação, ainda em sala de aula, as crianças foram informadas do objetivo da atividade, e de seus procedimentos, deixando claro que a participação seria espontânea, durante todo o percurso mantiveram-se unidas e algumas crianças mais extrovertidas assumiram a tarefa de não deixar de citar nenhum lugar.

Observou-se que as crianças descreveram algumas peculiaridades no ambiente de várzea, como a relação com a natureza, citando o nome das árvores, os animais e tendo o rio como referência. Em sua maioria trouxeram espaços e atividades possíveis apenas nos meses de estiagem (período em que foi realizada a visita), entende-se que diante do convite para apresentarem sua comunidade e focadas no "aqui e agora", preocuparam-se em descrever todos os locais, deixando um pouco de lado a época em que alguns deles ficam submersos, já que em diversas conversas anteriores as crianças explicavam que determinadas brincadeiras ou espaços só eram possíveis de ir quando estava seco.

Quanto às formas de registro em filmagens e anotações do diário de campo, foram satisfatórias por envolver as crianças até o término da atividade, quando pediam para ver os vídeos, o que também facilitou os momentos de transcrição e análise da atividade. O diário de campo se mostrou um instrumento importante, pois possibilitou relacionar dados já observados pela pesquisadora e compreender melhor o comportamento e fala das crianças durante a visita.

Na pesquisa com as crianças do Tapará Grande, ao analisar os locais, pessoas e objetos trazidos pelas crianças percebeu-se que todos foram apontados, incluindo ainda, locais mais distantes, demonstrando que as crianças conhecem os espaços da comunidade. Foi uma atividade proveitosa, na qual as crianças assumiram a responsabilidade de apresentar a sua comunidade à pesquisadora de modo espon-

tâneo e lúdico. Portanto, pode-se concluir que a visita guiada mostrou-se eficiente em pesquisas que têm as crianças como protagonistas, da mesma forma que, em ambientes de museus, esta contribuiu para a valorização da relação dos sujeitos com o seu ambiente e para o protagonismo social das crianças.

Referências

ALANEN, L. **Gender and Generation:** Feminism and the "Child Question". In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut. (Org.). Childhood Matters: social theory, practice and politics. Vienna: European Centre Vienna, 1994. P.27-42.

ARAÚJO, Glausirée Dettman de; QUARESMA, Adilene Gonçalves. Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. **Revista Competência**, Porto Alegre, RS, v.7, n.2, p. 29-51, jul./dez. 2014.

BARBOSA, M. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças:** primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9., nº 1, p. 235-245, jan/jun 2014.

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

CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala:** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

HUBERMAN, M. Y; M. B. MILES. **Analyse des données qualitatives:** recueil de nouvelles méthodes. Bruselas, De Boeck Université Montréa, 1991

PRADO, P.D. **"Agora ele é meu amigo":** pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

SILVA, Sandra Patrícia de Jesus da. **Visita guiada:** uma estratégia da educação museal. Trabalho de Projecto Mestrado em Museologia, Universidade Nova de Lisboa. 2011

SOUSA, Tammi Flávie Peres Borges de; SILVA, Anamaria Santana da. A escola dos sonhos: em busca do ponto de vista das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 164-180, jan./abr. 2012.

ZINNECKER, J. **Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer**. In: Behnken, I.; Jaumann, O. Kindheit und Schule. München: Juventa. 2000. P. 21-38.

BEBÊS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS: CAMINHOS QUE LEVAM À VISIBILIDADE

Maria Emília Tagliari Santos
(memiliats@gmail.com)
Cristina Carvalho
(cristinacarvalho@puc-rio.br)
Isabel Mendes
(iamendesh@gmail.com)
Monique Gewerc
(monique.gl07@yahoo.com.br)
GEPEMCI/PUC-Rio, Agências Financiadoras – CNPq e FAPERJ

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão a partir da análise dos dados obtidos com a investigação do Grupo de Pesquisas em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), que realizou o mapeamento das instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro e buscou investigar quais instituições oferecem atendimento para o público infantil de zero a três anos, que visita essas instituições acompanhado de suas famílias, e as especificidades desse atendimento. Como metodologia, foi utilizado um questionário online, enviado às 129 instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro. Obtivemos o retorno de 85 espaços e os resultados com a pesquisa apontaram que apenas 26 das instituições culturais da cidade recebem o público infantil em visitas com famílias. Já quando questionadas a respeito da frequência das crianças de zero a três anos em relação aos demais públicos, apenas 8 instituições marcaram as alternativas "alta" ou "muito alta", sendo que 31 espaços responderam que a frequência desse mesmo público é "inexistente". As opções "muito baixa" e "baixa" foram assinaladas por 34 instituições, e apenas 12 respondentes marcaram a alternativa "média". Dessa forma, tendo em vista que os dados obtidos com a pesquisa mostraram a ainda escassa oferta de atividades educativas voltadas para as crianças com até 3 anos, o presente artigo pretende traçar uma breve investigação de iniciativas pioneiras na produção cultural voltada para crianças de até três anos e seus cuidadores. A análise será articulada com teóricos da abordagem histórico-cultural assim como autores que se debruçam sobre a importância da dimensão estética para o desenvolvimento infantil. Busca-se compreender a relevância, por exemplo, do teatro para bebês, dentre outros, na construção no campo da cultura brasileira e mundial da ideia dos bebês como sujeitos capazes de participar e estabelecer relações significativas com as produções artísticas e seu impacto na criação de projetos em museus voltados para essa faixa etária. Ao atentar para os processos de criação e fundação das diferentes iniciativas, nota-se que a visibilização dos bebês como público sensível às linguagens artísticas,

assim como a percepção da necessidade de acolher seus acompanhantes nos espaços culturais, não se dá de maneira intuitiva. Também é possível notar a importância de políticas públicas que valorizem os investimentos nos primeiros três anos de vida e que deem suporte ao desenvolvimento de iniciativas voltadas para essa faixa etária. A chegada dos bebês como público de produções culturais, artísticas e de arte educação se caracteriza ainda por uma instigação a desconstruir padrões estéticos e relacionais muitas vezes já demasiadamente enraizados em instituições artísticas e museus, transformando de forma significativa o fazer estético e/ou educacional daqueles que se propõem a trabalhar com essa audiência. Por fim, o artigo procura também perceber algumas mudanças no quadro de oferta cultural para os bebês que vêm acontecendo desde a aplicação do questionário em 2015.

Palavras-chave: Produção cultural. Estética. Museu.

Introdução

A constituição de mundo infantil não é homogênea mesmo quando circunscrevemos um período histórico de uma sociedade. A ideia de infância, e consequentemente do seu mundo, sofre interferência de acordo com critérios socioeconômicos, étnicos, culturais etc. Tais interferências originam uma diversidade nos modos de ser criança caracterizada por diferenças de possibilidades, expectativas e liberdade. O processo de distinção na construção da ideia de infância nos diversos segmentos da sociedade é influenciado por interesses de instituições sociais como, por exemplo, o Estado e a Família (WARTOFSKY, 1999). Dessa forma, pensar a produção cultural para os bebês envolve refletir sobre os caminhos que foram percorridos para que bebês começassem a ser compreendidos enquanto público que pode, se beneficia e tem direito de estar inserido nas programações das instituições culturais.

As crianças no contexto brasileiro: a infância em debate

O Brasil vivencia, dentro de suas particularidades, processos que ocorreram em âmbito internacional. No final da década de 1960, organismos internacionais como a UNICEF pressionam o governo a prestar mais atenção às crianças pequenas (NUNES *et al.*, 2011). O modelo adotado nas instituições de guarda e cuidado é de caráter emergencial e de baixo custo. Consequentemente, exige-se pouca ou nenhuma qualificação dos profissionais, convoca-se o apoio da comunidade para o trabalho voluntário, e os profissionais recebem má remuneração (VIEIRA, 1988). Gradativamente, as mudanças na estrutura socioeconômica, juntamente com o avanço nas pesquisas na área da infância, contribuem e impulsionam uma série de mudanças. Os debates entre sociedade civil e Estado promovem ao longo dos anos uma alteração na concepção

do papel das instituições e de toda a sociedade para com as crianças, principalmente a partir da década de 1970.

Neste período, organiza-se o Movimento de Luta por Creche que conquista ampla visibilidade nos veículos de comunicação, exercendo grande pressão no governo (NUNES *et al.*, 2011). Além da expansão da rede pública de creches, as mães reivindicavam que este espaço se configurasse como um lugar de cuidado e também educação para as crianças. As demandas do Movimento estão inseridas num contexto de lutas pela libertação da mulher, pelo direito desse grupo ao trabalho, assim como por uma sociedade mais igualitária (KUHLMANN JR., 2000).

Na década de 1980, as discussões no Brasil em torno dos conceitos de criança ganham contribuições de estudos em diversas áreas como a psicologia, a antropologia e a sociologia (KRAMER, 2006). Por conseguinte, avança-se paulatinamente na direção de se compreender a criança como sujeito integral, pleno de direitos, pertencente a um contexto histórico, uma classe e cultura. O fortalecimento dessa visão se dá em contraposição à concepção que considerava a criança como um ser imaturo e carente, não contemplando integralmente os distintos aspectos do desenvolvimento infantil (físico, emocional, social e mental).

O momento político da redemocratização propiciou um debate envolvendo os movimentos sociais, pesquisadores, representantes do governo e até mesmo as crianças. Em 1986, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) organizada pelo então Ministro da Educação e integrada por representantes de organizações sociais que atuavam em diferentes áreas de atenção à criança (saúde, trabalho, cultura, assistência social, pastorais, entre outras) assim como de uma comissão interministerial. A CNCC promoveu debates e seminários em todas as regiões do país através do Movimento Nacional Criança e Constituinte, recolhendo sugestões e demandas. É nessa conjuntura que a criança passa a ser reconhecida oficialmente como cidadã e, na Constituição (BRASIL, 1988), são criados dispositivos que colocam seus direitos como prioridade da família, da sociedade e do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) fortalece os direitos garantidos na Constituição. Instituído em 1990, o ECA reforça a condição cidadã e de sujeitos em desenvolvimento da criança e do adolescente, consolidando o dever do Estado e da sociedade de protegê-los. Dessa forma, o Estado deve oferecer políticas em seu benefício, superando uma atuação repressora.

Analisando uma área específica de produção para as crianças – o teatro para bebês, Pereira (2014) ressalta a relevância de todas as iniciativas políticas de afirmação da infância construídas em permanente diálogo entre sociedade civil organizada e o Estado. O autor destaca o Movimento Interfóruns de Educação

Infantil do Brasil (MIEIB) iniciado em 1999 como um importante instrumento de atuação política dos profissionais e pesquisadores de educação infantil. Pereira (2014) frisa ainda a mobilização pelos direitos das crianças em âmbito internacional. O autor recupera a Declaração dos Direitos da Criança proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e enfatiza a promulgação pelo governo brasileiro no decreto nº 99.710/90[40] da Convenção sobre os direitos da Criança de 1989 – também adotada no âmbito das Nações Unidas. Finalmente, Pereira (2014) apresenta a "Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura" redigida, em 2001, na conferência "O direito de ter direitos" realizada em Bolonha, Itália. O autor frisa a importância da discussão dos direitos das crianças permearem politicamente outros campos como o da arte e da cultura, pois:

Ao contemplar as crianças com seus direitos, torna-se possível pensar numa infância que seja vivida em consonância com a construção de uma sociedade que tenha, por princípio, o compromisso social e político de educar as crianças com um viés que lhes propicie vivências estéticas (PEREIRA, 2014, p. 84).

Cabe destacar que o direito à cultura, ao lazer e à convivência familiar e comunitária estão entre os direitos apreciados na Constituição e que serão posteriormente reafirmados no ECA e em outros documentos oficiais. Em seu aspecto constitucional, o direito à cultura está relacionado "às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes" (CUNHA FILHO, 2004, p. 54). Dessa forma, o direito infantil à cultura passa por garantir que as crianças se beneficiem do lazer, tenham acesso à informação e a produções artísticas e culturais da sociedade contemplando a diversidade das manifestações culturais e dos conhecimentos/ fazeres/ modos de viver das diferentes comunidades.

Richter e Costa (2013) ressaltam que, no entanto, o Estado, por meio dos administradores públicos, pouco tem feito para garantir o direito infantil aos bens culturais, tendo sido incipientes os investimentos realizados nessa área. O Plano Nacional de Cultura (PNC) - instituído pela Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010 - é apontado pelos autores como uma iniciativa capaz de provocar uma mudança significativa nesse quadro, uma vez que possui metas específicas para jovens e crianças. Dentre as metas traçadas pelo PNC estão:

> Viabilizar a formação de uma rede de espaços públicos culturais que ofereçam atividades lúdicas e criativas que promovam o conhecimento das artes e das expressões culturais; Estabelecer programas que estimulem o acesso de crianças e jovens aos bens culturais de suas comunidades; Incentivar a promoção de atividades nas escolas, como oficinas, visitas a museus, excursões ao cinema, ao teatro e demais espaços culturais; Regulamentar o acesso facilitado ao consumo cultural, garantindo descontos em bilheterias, ingressos gratuitos e oferta de transporte (RICHTER; COSTA, 2013, p. 15-16).

[40]Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm > Acesso em: 2 Nov. 2018.

Outra importante mobilização é a Rede Nacional pela Primeira Infância (RNPI)[41]. Criada em 2007, a Rede é constituída por organizações da sociedade civil, do governo e do setor privado, e tem como objetivo a articulação e mobilização das pessoas pela garantia dos direitos das crianças com até seis anos. Dentre as ações mais relevantes da RNPI está a elaboração, com ampla participação social, do Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2010) que traça diretrizes e metas a serem alcançadas a fim de consolidar na vida das crianças de zero a seis anos seus direitos assegurados pela Constituição e pelo ECA. A Rede Nacional pela Primeira Infância também teve participação fundamental na sanção do Marco Legal pela Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, que orienta as políticas públicas para essa faixa etária. A sanção do Marco só foi possível pelo esforço da RNPI e de outras organizações, como a Frente Parlamentar pela Primeira Infância. Um dos eventos realizados no âmbito das discussões do Marco Legal pela Primeira Infância foi o *I Encontro Nacional Cultura e Primeira Infância.* Realizado em 2015, esse encontro teve o intuito de "discutir a elaboração e aplicação de Políticas Públicas de Cultura voltadas a crianças de até seis anos, além de proporcionar um espaço de intercâmbio entre diferentes atores das áreas da Cultura e da Educação"[42].

As discussões e intercâmbio de ideias propiciados pelo *I Encontro Nacional Cultura e Primeira Infância* se fazem presentes no documento "Avanços do Marco Legal pela Primeira Infância" (BRASIL, 2016)[43]. Dois aspectos se destacam nesse documento na defesa do direito à arte e à cultura nos primeiros seis anos de vida: a cultura e a arte na Educação Infantil (promovendo o acolhimento das diferentes culturas nas unidades de educação ao trabalhar a memória e as poéticas das comunidades; a aproximação de artistas das instituições de educação infantil em parceria com as educadoras; a garantia de uma arquitetura e um ambiente que propicie as descobertas infantis; a não instrumentalização das experiências estéticas para fins pedagógicos) e o direito das crianças pequenas a se aproximar das manifestações artísticas.

Dessa forma, pode-se observar que, embora ainda haja inúmeros desafios a serem enfrentados, existem iniciativas do Estado e da sociedade civil que buscam caminhos para garantir o acesso das crianças de até seis anos aos bens culturais e também a sua participação nos processos lúdicos e artísticos das comunidades. Ainda assim, as iniciativas existentes devem resistir às constantes mudanças e perturbações ocasionadas pelas transformações nas esferas governamentais, sociais e institucionais (sejam privadas ou públicas).

[41] Disponível em: < http://primeirainfancia.org.br/ >Acesso em: 2 nov. 2018.
[42]Disponível em: < http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/id/1288594> Acesso em: 2 nov. 2018.
[43]Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/pdf-arquivos/avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia> Acesso em: 2 nov. 2018.

Iniciativas seminais na produção cultural

A seguir, apresentamos alguns projetos relevantes na construção no campo da cultura brasileira e mundial da ideia dos bebês como sujeitos capazes de participar e estabelecer relações significativas com as produções artísticas. Outro aspecto importante é a reinserção dos cuidadores, em especial das mães, na vida social e cultural de suas comunidades.

CineMaterna

No que diz respeito à inclusão de bebês em projetos culturais, o CineMaterna é uma das iniciativas mais conhecidas e estabelecidas no cenário cultural brasileiro. A empresa organiza sessões de cinema amigáveis para bebês com o intuito de promover um "resgate social da puérpera (mãe de um recém-nascido) através da cultura"[44]. O CineMaterna foi criado em 2008 a partir de um grupo de discussão *online* sobre parto humanizado e maternidade ativa no qual uma mãe expressou seu desejo de voltar a frequentar o cinema. Passados nove anos, a organização continua sendo gerenciada por mães associadas e voluntárias de diversas regiões do Brasil. Em 2015, por exemplo, a iniciativa alcançou um público de mais de 48 mil adultos e 28 mil bebês.

Ainda que a programação das sessões não seja voltada para os bebês, destacou-se aqui essa experiência pelo seu alcance e estabilidade. O CineMaterna tem relevância no cenário nacional divulgando a necessidade de pensar e incluir diferentes públicos na oferta de produções culturais e artísticas. Os desafios do puerpério[45] ainda são desconhecidos por grande parte da população. Dessa forma, ações como essa contribuem para que atores culturais compreendam as especificidades desse período e, principalmente, para que outras mães percebam que é possível e que têm o direito de participar da vida cultural de suas cidades.

Teatro para bebês

O teatro para bebês – desenvolvido a partir da década de 1980 por companhias europeias e posteriormente por grupos nacionais – é pioneiro no campo da cultura em pensar os bebês como espectadores sensíveis às produções artísticas (PEREIRA, 2014). Representantes do campo teatral contribuíram não apenas realizando montagens de peças especificamente criadas para esse público, como também organizando projetos para difusão e desenvolvimento das produções artísticas. Em alguns casos, integrantes das companhias es-

[44] Disponível em: < http://www.cinematerna.org.br/sobre > Acesso em: 2 nov. 2018.

[45] O puerpério é o período do pós-parto durante o qual a mulher experimenta uma série de mudanças físicas e psíquicas.

tão envolvidos em processos políticos de discussão e defesa dos direitos das crianças pequenas à arte e à cultura.

O grupo teatral italiano *La Baracca* foi pioneiro em pensar como seria uma apresentação teatral feita para bebês no ano de 1985. A ideia parte do encontro dos atores Roberto Frabetti e Valéria Frabetti com crianças de uma creche local[46] que visitavam o teatro da companhia em Bolonha (BARBOSA; FOCHI, 2011). Com as crianças da creche estava a educadora Marina Manferrari. Juntos, os dois artistas e a pedagoga conceberam um projeto de produção cultural para bebês que, em desdobramentos posteriores, envolve uma pesquisa intensa dos modos de comunicação e expressão dos bebês através de laboratórios teatrais na creche. Nasce assim o projeto "A creche e o teatro" que funciona nas creches da cidade de Bolonha até os dias atuais.

O percurso do projeto "A creche e o teatro" demandou e possibilitou aos artistas uma busca por novos paradigmas no fazer teatral. Os modos de comunicação dos bebês, cada pequeno gesto, sorriso ou olhar provocam uma nova dimensão, influenciando tempo, ritmo e narrativa (BARBOSA; FOCHI, 2011). Ao entrar em contato com a experiência da *La Barraca*, fica nítido que no convívio criativo com os bebês sua participação não é passiva. Quando se observa com atenção e se permite afetar-se pelas perturbações provocadas pelos bebês, estas reverberam de maneira potente na cultura deixando suas marcas.

Os diretores da companhia *La Baracca,* que segue produzindo e realizando espetáculos para bebês, são importantes agentes na concepção e na divulgação de obras teatrais pensadas para crianças pequenas. A companhia participou, juntamente com outras organizações teatrais e educativas[47], da criação do projeto de difusão das artes performativas para crianças entre 0 e seis anos, o *Small Size*, em 2005. O projeto busca promover o entendimento de que as crianças pequenas "têm o direito de serem vistas como espectadoras de hoje e não só de amanhã, de que são seres humanos e não apenas 'devires humanos'"[48]. Com esse intuito, o *Small Size* organiza festivais e encontros de discussão teórica entre diretores artísticos. Também são criadas redes de fortalecimento e colaboração dentro e fora da Europa, assim como projetos de co-produção para o desenvolvimento de novos espetáculos, dentre tantas outras iniciativas. O projeto tem especial atenção para as produções e pesquisas voltadas para os espectadores até 36 meses considerando que esse é o público

[46] Focchi (2011) salienta a influência da rede municipal de creches de Reggio Emilia e da filosofia pedagógica de Loris Malaguzzi (sobre a qual já foi falado no primeiro capítulo desta dissertação) em todo o norte da Itália, inclusive nas creches da cidade de Bolonha. Segundo o autor, tal influência foi fundamental para a criação do projeto "A creche e o teatro".

[47] Os fundadores são: La Baracca (Itália), Théâtre de la Guimbarde (Bélgica), Acción Educativa (Espanha) e GOML (Eslovênia).

[48] Disponível em: < http://www.smallsize.org/about/ > Acesso em: 2 nov. 2018.

que mais sofre com a invisibilidade de suas capacidades e sensibilidade estética. Outra iniciativa importante com a qual a companhia *La Baracca* está diretamente envolvida é a já citada "Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura". Cabe ressaltar alguns itens mais relevantes da carta para a presente investigação e, portanto, apresentamos a seguir alguns dos 18 direitos das crianças pequenas estabelecidos nesse documento:

> 1) se aproximar da arte, em todas as suas formas: teatro, música, dança, literatura, poesia, cinema, artes visuais e multimídia; 3) a ser parte de processos artísticos que se concentram em promover a sua inteligência emocional e ajudá-los a desenvolverem harmoniosamente sensibilidade e habilidades; 6) ter uma relação com a arte e a cultura sem serem tratados como consumidores, mas como indivíduos competentes e sensíveis (...); 9) a compartilhar com sua família o prazer da experiência artística (...); 11) a participar de museus, teatros, bibliotecas, cinemas e outros locais de cultura e entretenimento, juntamente com os seus colegas de classe; 13) a uma cultura laica, com respeito a qualquer identidade e diferença (...); 18) a ser capaz de participar de atividades artísticas e culturais da cidade, independentemente de sua condição social e econômica, pois todas as crianças têm o direito à arte e à cultura.[49]

A "Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura" levou Carlos Laredo, diretor artístico da companhia *La Casa Incierta*[50], a propor no documento "Avanços do Marco Legal pela Primeira Infância" (BRASIL, 2016) a "Carta de Responsabilidades (dos adultos) e Direitos (das crianças) à Cultura". Nessa carta, Laredo (2016) faz pequenos adendos e adaptações nos direitos acima destacados de acordo com o contexto brasileiro. Com esse exemplo, pode-se perceber como o trabalho de companhias internacionais também têm reverberação no contexto nacional e para além do circuito das artes cênicas.

Em 2008, a companhia foi convidada por Evandro Salles[51] a desenvolver uma peça no contexto da exposição *Arte para Crianças* em sua exibição no Centro Cultural Banco do Brasil na cidade de Brasília. O grupo também apresentou o espetáculo "A Geometria dos Sonhos". Integrando ao conceito da exposição que apresenta obras de artistas contemporâneos e modernos – tais como Amilcar de Castro, Eduardo Sued, Cildo Meireles, Tunga, Mariana Manhãs, o poeta Manoel de Barros, entre outros. A companhia *La Casa Incierta* é responsável, ainda, por coproduções de festivais de teatro para bebês, pela realização de apresentações e oficinas, além de projetos em creches, tendo forte influência na produção de teatro para bebês no Brasil.

[49]Disponível em: < http://www.bambinidavivere.com/carta-dei-diritti-dei-bambini-all%E2%80%99arte-e-alla-cultura/ > Acesso em: 2 nov. 2018.

[50] Companhia teatral hispano-brasileira pioneira na criação teatral para a primeira infância.

[51] Evando Salles é um artista plástico e curador brasileiro. Atualmente, é Diretor Cultural do Museu de Arte do Rio, o MAR.

De acordo com Pereira (2014), um caminho estético possível para o teatro para bebês:

> [...] pode também ser caracterizado por ter uma base de dramaturgia com signos textuais e não textuais, de inspiração nas artes performativas – tais como o *happening* e a *performance art* – que foram desenvolvidas na segunda metade do século XX, no teatro pós-dramático, no teatro das formas animadas e em qualquer outro modelo teórico que leve em consideração concepções estéticas e teorias que se aproximam da condição de considerar o bebê um ser humano com capacidade de se comunicar desde o nascimento, que merece todo o respeito e tem direito à arte e à cultura (PEREIRA, 2014, p. 33).

As pesquisas realizadas por atores e diretores artísticos das companhias que estão investigando e fazendo teatro para bebês contribuem não apenas para a constituição de uma linguagem teatral específica para esse público, mas também reverberam em suas atuações no teatro em geral, como aquele voltado para o público adulto (PEREIRA, 2014).

A Cia Zin de teatro passou por um processo de criação semelhante ao da La Casa Incierta e do grupo Sobrevento. A experiência da maternidade fez com que as atrizes e arte-educadoras Elenira Peixoto e Fafi Prado almejassem produzir obras e oficinas voltadas para bebês. Além disso, as duas já haviam assistido a peças de teatro para bebês realizadas por companhias estrangeiras. A fundação da Cia Zin, em 2011, se dá pelo encontro de Elenira e Fafi no consultório do pediatra de seus filhos[52]. Esse é mais do que um dado curioso. O fato das atrizes encontrarem uma interlocução para seu desejo de trabalhar com bebês em um ambiente quase exclusivo à maternidade evidencia o quando o ímpeto de produzir para essa faixa etária ainda está restrito a determinados contextos.

Já em 2011, a Cia Zin organiza no Centro Cultural São Paulo (CCSP) a mostra "Conversas poéticas entre arte e bebês". O evento, que foi idealizado juntamente à Curadoria de Teatro e da Divisão de Ação Cultural e Educativa da instituição, buscou pensar as produções para bebês não apenas no campo das artes cênicas, como também nas artes plásticas, música, dança, ou seja, nas artes em geral. A mostra foi pensada em três eixos: a família – com o intuito de trazer os núcleos familiares para a vida cultural da cidade; as discussões sobre a produção de arte voltadas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos; os educadores – pensando as pessoas que trabalham com essa faixa etária e oferecendo a esses profissionais espaços de formação. O evento proporcionou, dessa forma, apresentações teatrais, vivências artísticas (como com a artista

[52]Disponível em: < http://neteducacao.com.br/multimidia/teatro-para-bebes-leva-experiencia-sensorial-para-criancas-de-ate-4-anos/teatro-para-bebes-leva-experiencia-sensorial-para-criancas-de-ate-4-anos > Acesso em: 2 nov. 2018.

Anna Marie Holm, a Dança Materna, Musicalização para bebês, dentre outras), workshops, palestras e debates que propiciaram um ambiente de troca entre produtores (de diversas áreas), educadores e pais.

Por fim, vale pontuar a atuação da Cia Zin para além das propostas teatrais. A companhia também se dedica a desenvolver o que a dupla chama de instalação performática "Cara de quintal", que em 2013 aconteceu no museu Lasar Segall. As atrizes compõem o espaço de maneira performática com elementos que se referem poeticamente ao quintal e os materiais mais explorados são aqueles não estruturados e também os naturais. As crianças são convidadas a experimentar com os diferentes materiais e a se relacionar com seus pares e adultos criando brincadeiras e transformando o espaço.

Culturebabies

A *Manchester Museums and Galleries Partnership* (parceria entre o Manchester Museum, a Whitworth Art Gallery e Manchester Art Gallery) desenvolve programações especialmente pensadas para bebês entre zero e dois anos desde 2011, em Manchester, Inglaterra. O contexto no qual os museus de Manchester voltam seu olhar para os primeiros anos é parte de uma agenda nacional. Desde a segunda metade dos anos 2000, o governo inglês promove uma mobilização nacional com o intuito de desencadear uma maior atenção aos primeiros anos de vida das crianças. Com base em pesquisas científicas, os documentos oficiais reconhecem a importância de investimentos e cuidados integrais nessa fase da vida por aumentarem significativamente também a qualidade de vida nos anos que se seguem. Segundo os estudos, os investimentos não só impactam positivamente a sociedade como um todo como previnem futuros gastos estatais (MAIR; MAIR; BILLSON, 2012).

Sendo assim, uma combinação de políticas na área da educação, da atenção social e da saúde foram incentivados pelo estado inglês. O objetivo é garantir um desenvolvimento consistente na linguagem, na comunicação e no desenvolvimento social (envolvendo a parentalidade, a saúde emocional, o bem estar e a formação de vínculos). Documentos oficiais assinalam uma gama de experiências que contribuem para alicerçar o desenvolvimento infantil nos primeiros anos (MLA, 2008), destacando a interação criativa e afetiva entre pais e crianças, o aprendizado de novas habilidades e a instigação da curiosidade.

Mair *et al.* (2012) consideram que as instituições culturais configuram-se como importantes agentes na superação das desigualdades no desenvolvimento infantil, uma vez que oferecem um contexto potente de aprendizagem, interação social e experiências com os artefatos do acervo. Entretanto, para

muitos grupos da sociedade algumas barreiras sociais e psicológicas precisam ser rompidas para que frequentem assiduamente programas culturais. Destaca-se também que ter contato com profissionais qualificados e que saibam identificar as demandas dos novos visitantes (em especial daqueles pertencentes a grupos tradicionalmente marginalizados dessas instituições e/ou socialmente) promove uma inserção maior da população como um todo. Além disso, uma acolhida amigável por parte de toda a instituição e oportunidades de criar relações com parte da equipe e de se envolver em conversas sobre o acervo pode contribuir para que, futuramente, as pessoas façam um uso independente dos museus e seus conteúdos (FROGGATT *et al.*, 2011).

A parceria é composta por duas instituições com acervos de arte, a *Whitworth Art Gallery* e a *Manchester Art Gallery*, e um museu de ciência, história natural e cultural, o *Mancherster Museum.* Imersos nesse debate, as referidas instituições desenvolvem o projeto *Culturebabies*: uma série de ações desenvolvidas e oferecidas para o público com menos de dois anos e seus pais/cuidadores. A filosofia educativa de Reggio Emilia e sua ênfase na descoberta infantil através dos materiais e das relações estabelecidas nesse período do desenvolvimento, assim como na expressão desde a mais tenra idade através de múltiplas linguagens, é uma importante referência para o programa *Culturebabies.* Em sua maioria, as sessões acontecem nos espaços expositivos, mas também ocorrem encontros de criação especialmente pensado para esse público em ateliês nas duas instituições de arte. O uso de elementos como utensílios domésticos, brinquedos, livros, diferentes papéis e tecidos nas salas de exposição é uma estratégia recorrente que busca trazer a experiência sensorial para além da contemplação. Tais elementos estão sempre relacionados de uma forma ou de outra com o acervo em questão. A música ao vivo e pequenas narrações também são frequentes. O programa tem especial atenção para a participação e o engajamento dos familiares e cuidadores. O ambiente de troca, assim como a oportunidade de descobrir novas coisas junto com os bebês, é considerado parte crucial das sessões (MAIR; MAIR; BILLSON, 2012). O *Culturebabies* foi uma das principais referências para a criação do Naïf para Nenéns, projeto do Museu Internacional de Arte Naïf e pioneiro nas ações voltadas para bebês em museus brasileiros.

A programação cultural para bebês nos museus da cidade do Rio de Janeiro

Ao atentar para os processos de criação e fundação das diferentes iniciativas, nota-se que a visibilização dos bebês como público sensível às linguagens artísticas, assim como a percepção da necessidade de acolher seus acompanhantes nos espaços culturais, não se dá de maneira intuitiva. Em geral, os caminhos das companhias e pessoas que começam a se sensibilizar

com esse público são atravessados pela presença desconcertante dos bebês. Presença desconcertante, pois provoca e exige novas maneiras de pensar e fazer, instiga novos percursos nas produções e mediações culturais. Também é possível notar a importância de políticas públicas que valorizem os investimentos nos primeiros três anos de vida e que deem suporte ao desenvolvimento de iniciativas voltadas para essa faixa etária.

Em muitos casos, a invisibilidade do bebê (assim como de seus cuidadores) e de suas potencialidades na sociedade parece tornar a sua percepção por parte dos agentes culturais condicionada à experiência da maternidade/paternidade ou ao embrenhamento desses sujeitos (bebês e cuidadores) em brechas abertas por saídas culturais proporcionadas pelas creches. No entanto, acreditamos que as produções culturais voltadas para os bebês não devem estar atreladas apenas à vivência da maternidade. Outros profissionais sem filhos também podem trazer contribuições importantes e criativas na busca de um diálogo estético e sensível com as crianças pequenas. A diversidade de artistas e produtores culturais pensando a infância contribuiria com outros olhares e perspectivas *para* e *nessa* produção artística. O panorama desenhado pelos exemplos aqui apresentados só é passível de ser transformado a partir de uma expansão do alcance da pesquisa e divulgação desses primeiros ensaios e experiências de criação artística e mediação.

Historicamente, no cenário das pesquisas brasileiras, grande parte dos estudos seguiu uma perspectiva de abordar os três primeiros anos de maneira marginal. No entanto, na última década há um incremento das pesquisas em educação com enfoque específico nessa faixa etária e o foco principal deixa de ser a instituição creche para uma atenção maior aos processos dos bebês (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015). É possível perceber um movimento que busca compreender as crianças de zero a três anos em suas especificidades, contribuindo para ampliar as ações voltadas para essa faixa etária. Olhar para os bebês para além de sua institucionalização permite novas abordagens na pesquisa assim como pode incentivar sua inclusão em outros espaços da sociedade. O conceito de infância, as pesquisas, as mudanças sociais e as instituições de cuidado e educação são como rios entrelaçados em seus cursos. É provável que as propostas voltadas para bebês nas instituições culturais tenham também sua nascente na construção do conceito de infância que vem percorrendo e se alimentando em sua trajetória pelas mais distintas paisagens, pelos diferentes aspectos e acontecimentos da realidade social nacional, e também internacional.

No que se refere à realização de pesquisas acerca da infância e sua inserção na programação das instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro, o GEPEMCI vem investigando a temática desde o ano de 2011, com ênfase

nos museus e centros culturais. No ano de 2015, com o projeto de pesquisa intitulado "As crianças e os museus da cidade do Rio de Janeiro: conhecendo estratégias educativas e repensando uma pedagogia museal para crianças" foi possível aferir alguns aspectos da inserção dos bebês nesses espaços. Após realizar o mapeamento dos museus e centros culturais da cidade[53], o Grupo enviou um questionário online às 139 instituições culturais. Obtivemos o retorno de 85 espaços[54] que, dentre outras questões, informaram a frequência dos bebês, se possuíam projetos específicos para esse público e quais as atividades oferecidas.

Assim, a análise se inicia a partir das respostas obtidas com a pergunta que indagava às instituições culturais acerca da frequência de público entre 0 e 3 anos em relação aos demais. Apenas 8 das instituições marcaram as alternativas "alta" ou "muito alta", sendo que 31 espaços responderam que a frequência das crianças de 0 a 3 anos é "inexistente". As opções "muito baixa" e "baixa" foram assinaladas por 34 instituições. Uma outra pergunta do questionário indagava sobre a oferta de programações específicas. Com essa questão, foi possível aferir que apenas 12 instituições da cidade possuíam atividades especificamente voltadas para crianças de 0 a 3 anos. Analisando esse resultado, é necessário indagar: será que os museus e centros culturais não consideram as crianças pequenas enquanto público?

Ao investigar as visitas de escolas a um centro cultural localizado na cidade do Rio de Janeiro, Carvalho (2013) observa que os grupos de primeira infância (entre 0 e 6 anos) se apresentam como um desafio para os educadores dos espaços não formais. A pesquisa da autora apontou para uma lacuna na formação desses educadores no que concerne à infância e suas especificidades, ocasionando o despreparo que, muitas vezes, gerava dificuldade em atender o público infantil e até mesmo compreender o sentido de sua presença naquele ambiente. Por sua vez, Pol & Asensio (2006) alertam que os setores dos museus responsáveis pela gestão e pela curadoria de exposições, com raras exceções, não pensam o público infantil para além de encará-lo como um problema de segurança. Dessa forma, pode-se supor que tal concepção é outro fator que afeta as possibilidades de atendimento ao público infantil pelas equipes de educação.

Em pesquisa a respeito do público infantil nos museus da cidade de São Paulo, Selli (2012) destaca o modo como, em dois dos grupos escolares ouvi-

[53] Instituições cadastradas no Guia de Museus Brasileiros (IBRAM, 2011) e na publicação Museus RJ - Um guia de Memórias e Afetividades (SEC-RJ, 2011)

[54] No período de realização da pesquisa 36 instituições não estavam exercendo funções e 4 instituições, apesar de se apresentarem de modo autônomo nos guias, declararam que possuíam a mesma gestão administrativa e uma única resposta para as informações buscadas. Portanto, apenas 14 instituições, após inúmeros contatos, não deram retorno à pesquisa.

dos, as crianças (com cerca de nove anos) consideravam que crianças pequenas não deveriam ir ao museu. As crianças recorriam ao argumento de que o museu é um lugar onde o silêncio deve ser preservado a fim de não atrapalhar os demais visitantes. Outro aspecto ressaltado foi o fato das crianças pequenas não "conhecerem nada", assim, não poderiam "ver". Além disso, o risco das crianças pequenas quebrarem os objetos e o fato do museu não "ter coisas" para a idade delas, logo, delas não poderem se "divertir" configuram-se igualmente como fatores apontados como impeditivo para a sua presença no museu. Esse entendimento, certamente, reflete um olhar da sociedade para os museus e para as crianças pequenas. Com relação ao papel das instituições na construção desse olhar, Selli (2012, p. 44) destaca:

> Se quando éramos pequenos não podíamos ver, porque não conhecíamos nada, é porque não nos reconhecíamos no museu. Mas se as crianças ainda apontam que os pequenos não devem ir aos museus, somos levados a pensar que talvez seja o próprio museu que ainda não os percebe totalmente como público, que ainda não conseguiu abrir espaço suficiente para seu pertencimento.

Considerações finais

Apesar do cenário apontado pelas pesquisas na área, tendo em vista a dimensão social e cultural da infância, Leite (2014) e Henderson & Atencio (2007) destacam a importância do encontro das crianças com o museu. Esse espaço é percebido como profícuo para interação entre adultos, crianças e acervo, incentivando a construção de relações e do olhar crítico, pois propicia diálogos, observação e reflexão do e com o outro. O museu é encarado por esses pesquisadores como um lugar que deve acolher e pensar seus espaços e propostas tendo em mente o público da primeira infância.

As trajetórias dos grupos e das iniciativas aqui relatadas revelam aspectos importantes com os quais os artistas, educadores, produtores e instituições culturais se deparam ao iniciarem projetos sensíveis aos bebês e seus acompanhantes, em especial às mães. A especificidade desse público demanda adaptações e/ou cuidados com os espaços físicos nos quais as propostas se desenrolam – tais como pensar a estrutura de um palco ou sala, locais adequados para troca de fraldas, rever que comportamentos são permitidos ou indesejados, entre outros ajustes. Entretanto, o esforço maior talvez seja o de pensar a parte estética das propostas. A chegada dos bebês se caracteriza por uma instigação a desconstruir padrões estéticos e relacionais muitas vezes já demasiadamente enraizados nas instituições artísticas e culturais, transformando de forma significativa o fazer artístico e/ou educacional daqueles que se propõe a trabalhar com essa audiência.

Referências

BARBOSA, Maria C. S.; FOCHI, Paulo S. O Teatro e os Bebês: Trajetórias Possíveis para uma Pedagogia com Crianças Pequenas. **Espaços da Escola** (UNIJUÍ), v. 21, p. 18, 2012.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BUSS-SIMÃO, M; ROCHA, F; GONÇALVES, E. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online). Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00096.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

CARVALHO, Cristina. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloisa Candal (Orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 2. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2013.

CUNHA FILHO, F.H. **Cultura e democracia na Constituição Federal 1988:** Representação de Interesses e sua aplicação ao Programa Nacional de Apoio à Cultura. 234f. Tese (Doutorado em Direito) Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

FROGGATT, L.; FARRIER, A.; POURSANIDOU, K. **Who Cares? Museums, Health and Wellbeing Research Project**: A Study of the Renaissance North West Programme. Psychosocial Research Unit: Londres, 2011.

GEPEMCI. **Ações educativas em museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro**. Cristina Carvalho (Coord.). Rio de Janeiro, 2015.

HENDERSON, T; ATENCIO, D. Integration of Play, Learning, and Experience: What Museums Afford Young Visitors. **Early Childhood Education Journal.** vol.35, p. 245-251, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação**, (14). São Paulo, 2000.

LAREDO, Carlos. A origem da Cultura na primeira infância da humanidade: O que deixaremos aos arqueólogos do futuro?. In: BRASIL. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. . Brasília, DF: Senado Federal, 2016. p.147 – 157

LEITE, Maria Isabel. Museu e criança pequena, relação possível e desejada. In: MUSEU LASAR SEGALL. **I Seminário Museus e Bebês.** São Paulo, 2014. p.9-16

MAIR, Liz; MAIR, Sara; BILLSON, Adam. Engaging Under Twos and Parents / Carers3 **Museums and Galleries Pilot Final Report**. The Manchester Museum & The Whitworth Art Gallery, 2012.

MLA Partnership; RENAISSANCE London. **First Steps Providing for the Early Years in museums.** Londres, 2008.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PEREIRA, Luiz M.**Teatro para bebês, estreias de olhares**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. In: **MUS-A. Revista de los Museos de Andalucía**. v. 4, 2006.

RICHTER; COSTA. A cultura como direito fundamental de crianças e adolescentes. **II Encontro Internacional de Direitos Culturais. Anais.** 2013. Disponível em: <http://www.direitosculturais.com.br/anais_interna.php?id=3> Acesso em: 2 nov. 2018.

RNPI. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília, 2010.

SELLI, Paula H.**Crianças, museus e formação de público em São Paulo.** 249f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2011.

VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**, n.67, p. 3-16. São Paulo, 1988.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David (Orgs). **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro**. Vol III. 2a Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

INFÂNCIA(S) E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGOS ENTRE A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Marina Rebeca Saraiva
Cleriston Izidro dos Anjos
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação, Curso de Pedagogia,
Maceió, AL, Brasil
marinarebeca@yahoo.com.br / cianjos@yahoo.com.br

Resumo

É impossível se referir às Infâncias nos dias de hoje sem levar em consideração que, em alguns contextos, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) possuem determinado papel no cotidiano das crianças. E quanto mais presente esses aparatos tecnológicos na vida das crianças, mais se torna visível a preocupação de pesquisadores(as), de educadores(as), de pais e de mães sobre as possíveis implicações dessas presenças nas vidas das crianças pequenas e pequenininhas. Há os que os defendem e os que criticam o uso das Tecnologias Digitais por crianças. Dentre os que criticam, alguns argumentos contrários estão vinculados à obesidade, às dificuldades de atenção, à incitação de comportamentos agressivos, ao vício de uso das TDIC, dentre outros. Dessa forma, as reflexões sobre a relação entre as Infâncias e as Tecnologias Digitais no mundo contemporâneo muitas vezes vem acompanhadas de uma preocupação com os rumos da Infância, especialmente por meio de uma interpretação de causalidade entre "tecnologia" e "fim da infância", na medida em que as análises anunciam o "fim da infância" causada a partir da substituição da "rua" pela "internet"; dos "brinquedos tradicionais" pelo "celular"; do "gosto pelas brincadeiras" pelo "consumo nos shoppings". Dentre os que defendem, alguns apostam que estes equipamentos trazem possibilidades inovadoras de aprendizagens para as crianças e que a incorporação das TDIC também são formas de inclusão social. Nosso texto apresenta frutos de pesquisas qualitativas nas áreas da Antropologia e da Educação, que problematizam essas polarizações e mostram que é importante refletir sobre as Tecnologias Digitais na vida das crianças e nas Infâncias em uma perspectiva que leve em consideração os contextos sociais e culturais e o ponto de vista das crianças. Entendemos que as características e as formas de uso desses objetos não podem ser problematizadas fora da relação das crianças com as instituições educacionais, com a família, com os amigos/as, etc. Nosso objetivo é refletir sobre o papel que os objetos tecnológicos possuem na vida das crianças. Isso não significa defender ou condenar tais usos, mas sobretudo tentar entendê-

-los reconhecendo, em primeiro lugar, que as crianças são nossos principais interlocutores e, em segundo lugar, que é crucial compreender as qualidades e características dessa relação, apresentando o que as crianças fazem com esses objetos, e não o que eles supostamente fazem com as crianças.

Palavras-chave: Infâncias. Tecnologias Digitais. Pesquisas com crianças.

Introdução

Atualmente, precisamos considerar que, em alguns contextos, é difícil nos referir às infâncias sem considerar que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) possuem determinado papel no cotidiano de algumas crianças. E quanto mais presente esses aparatos tecnológicos na vida das crianças, mais se torna visível a preocupação de pesquisadores(as), de educadores(as), de pais e de mães sobre as possíveis implicações dessas presenças nas vidas das crianças pequenas e pequenininhas.

Há os que os defendem e os que criticam o uso das tecnologias digitais por crianças. Dentre os que criticam, alguns argumentos contrários estão vinculados à obesidade, às dificuldades de atenção, à incitação de comportamentos agressivos, ao vício de uso das TDIC, dentre outros. Dessa forma, as reflexões sobre a relação entre as infâncias e as tecnologias digitais no mundo contemporâneo, muitas vezes vêm acompanhadas de uma preocupação com os rumos das infâncias, especialmente por meio de uma interpretação de causalidade entre "tecnologia" e "fim da infância", na medida em que estas análises anunciam o "fim da infância" impulsionado pela substituição da "rua" pela "internet"; dos "brinquedos tradicionais" pelo "celulares"; do "gosto pelas brincadeiras" pelo "consumo nos shoppings".

Dentre os que defendem, alguns apostam que estes equipamentos trazem possibilidades inovadoras de aprendizagens para as crianças e que a incorporação das TDIC também são formas de inclusão social.

O texto apresenta frutos de pesquisas qualitativas nas áreas da Antropologia e da Educação, que problematizam essas polarizações e mostram que é importante refletir sobre as tecnologias digitais na vida das crianças e nas infâncias em uma perspectiva que leve em consideração os contextos sociais e culturais e o ponto de vista das crianças.

Entendemos que as características e as formas de uso desses artefatos culturais não podem ser problematizadas fora da relação das crianças com as instituições educacionais, com a família, com os amigos/as etc.

Nosso objetivo é refletir sobre o papel que os objetos tecnológicos possuem na vida das crianças. Isso não significa defender ou condenar tais usos, mas,

sobretudo, tentar entender e reconhecer, em primeiro lugar, que as crianças são nossos principais interlocutores e, em segundo lugar, que é crucial compreender as qualidades e características dessas relações, apresentando o que as crianças fazem com esses objetos, e não o que eles supostamente fazem com as crianças.

Na primeira parte, tratamos de uma reflexão sobre a relação das crianças entre 4 e 5 anos de idade com as tecnologias digitais da informação e da comunicação em contexto de uma instituição de educação infantil localizada em um bairro da periferia urbana de Maceió, AL. Em seguida, daremos continuidade às reflexões, mas a partir de outra realidade, pois os dados são frutos de uma pesquisa realizada com crianças entre 7 e 13 anos de idade, moradoras de bairros nobres da cidade de Fortaleza, CE.

Crianças pequenas e as tecnologias digitais em contexto de educação infantil

Nesta primeira parte, trazemos reflexões que são frutos de uma pesquisa[55] sobre a relação das crianças de 4 a 5 anos de idade com os tablets no contexto de uma instituição pública de educação infantil, localizada em um bairro da periferia urbana do município de Maceió, AL.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação se configurou como uma pesquisa intervenção de base qualitativa, desenvolvida a partir das contribuições da sociologia da infância (CORSARO, 2011) e dos estudos sobre letramento digital (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011). A sociologia da infância contribui para dar maior visibilidade às crianças como atores sociais, cujo processo de socialização é constante, compartilhado e construído na relação entre pares e delas com os adultos (FERNANDES, 2009) e o letramento digital contribui com o processo de compreensão das apropriações criativas das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) pelas crianças, a partir das experiências diretas ou não que cada uma delas possui e compartilha com as demais no ambiente educacional infantil.

A seguir, apresentamos o excerto de um episódio de uma das sessões da pesquisa realizada por Anjos (2015). Ela ilustra os primeiros momentos das crianças com o pesquisador e já apontam para os saberes que as crianças possuem a respeito do universo digital, constituídos a partir das suas vivências com os dispositivos móveis.

Sessão 1 – Jardim I – 4-5 anos

Participantes: Aparecida, Abraão, Davi, Cristovão, Bernadete, Efigênia, o pesquisador e o auxiliar de filmagem.

[55] Pesquisa realizada por Anjos (2015).

O registro, feito por meio de videogravação, foi realizado no espaço denominado Ateliê de artes, situado no campo de pesquisa. No registro em vídeo, há imagens das crianças interagindo livremente com o dispositivo móvel, ora sendo interrogadas pelo pesquisador, ora interagindo uma com a outra e com o pesquisador, ora concentradas em suas atividades com os tablets.

Episódio 1: "Como liga?"

> O pesquisador entrega os tablets às crianças informando que elas poderão fazer o que quiserem com eles. Enquanto as crianças falam sobre a cor dos dispositivos, Efigênia diz: "Tá faltando da Bernadete e do Davi". Davi alerta que o pesquisador está trazendo o dele e o da Bernadete. Abraão, ao perceber que o pesquisador retira o tablet da caixa, diz: "O da Bernadete é novo", o pesquisador informa que todos são novos e que "as outras caixas estão ali", apontando para uma mesa em que foram colocadas as caixas de todos os dispositivos. Após entregar os dispositivos, informa que as crianças podem ligar os tablets e as crianças começam o manuseio querendo saber onde é que liga e levam esta questão ao pesquisador que a devolve para as crianças. Aparecida informa a Efigênia um possível lugar onde se pode ligar o dispositivo e, enquanto tentam ligar, Abraão consegue ligar e mostra o feito aos colegas dizendo, "Liguei o meu. É aqui olha, no pequeno.", mostrando o botão que liga/desliga e dirigindo-se a Davi. As outras crianças continuam buscando o botão de ligar. Davi parece se inquietar com o fato de não conseguir ligar o dispositivo e diz, "O meu não tá ligando não", e Abraão diz, "Vai ligar, espera". Neste meio, Bernadete consegue ligar e mostra ao pesquisador que questiona como é que ela conseguiu ligar. Bernadete sem fazer uso da palavra falada mostra o botão que usou para ligar o dispositivo. Bernadete tranquiliza Efigênia e diz que tem de esperar para ligar. Abraão diz, "O Davi esperou".

No excerto apresentado anteriormente, temos um momento rico de interações entre as crianças, com o pesquisador e com os tablets, que aponta para as ações coletivas das crianças – cultura de pares e para o desvendar do dispositivo – letramento digital.

No episódio 1, as crianças estabelecem um diálogo sobre a semelhança física dos tablets (cor, novo ou usado, etc.) e mostram-se preocupadas com a quantidade, se suficiente ou não, de tablets para todas do grupo. Após a entrega, as crianças perguntam ao pesquisador sobre os procedimentos necessários para ligar o aparelho, o que parece indicar que, mesmo as crianças que demonstraram possuir algumas informações a respeito do aparelho durante o processo de assentimento da pesquisa[56], não possuíam um contato direito

[56] Conforme orienta a Resolução 446/12 do Conselho Nacional de Saúde, foram realizados os procedimentos de

com o tablet. O pesquisador resolve devolver o questionamento às crianças, de modo a poder verificar suas possíveis estratégias para resolverem a questão.

Não obtendo resposta do pesquisador, as crianças buscam resolver a questão coletivamente: Aparecida encontra um botão no tablet e o mostra para Efigênia e, neste momento, Abraão informa o grupo que conseguiu ligar o seu dispositivo e informa a Davi sobre a localização do botão que deve ser acionado para ligá-lo. Abraão – o primeiro do grupo a conseguir ligar – e Bernadete – a segunda a ligar o aparelho – procuram tranquilizar os demais que estão inquietos por não terem conseguido ligar os aparelhos, dizendo-lhes "Vai ligar, espera" e "O Davi esperou".

Esse momento de ligar o aparelho mostra-se como um elemento interessante, tendo em vista o fato de que, apesar do contato direto com o aparelho ser um momento novo para as crianças, elas não ficaram isoladas em si ou na relação com o tablet; ao contrário, fizeram uso de suas competências sociais para interagir e buscar soluções para resolver o problema de ligar o aparelho. Em pares (Aparecida-Efigênia, Abraão-Davi, Bernadete-Efigênia) e no pequeno grupo (Aparecida, Efigênia, Abraão, Davi, Bernadete e Cristovão), as crianças buscam estratégias e trocam informações a respeito dos avanços obtidos na tentativa de resolução do problema. Neste caso, o uso do tablet não causou isolamento, mas interação entre as crianças, que estavam impulsionadas pela busca de solução para o problema ali posto.

Crianças maiores e as tecnologias digitais no contexto da cidade

Na sequência, apresentamos frutos de outra pesquisa[57], sendo esta realizada entre os anos de 2011 e 2014 com crianças de 7 a 13 anos, moradoras de condomínios fechados na cidade de Fortaleza-CE, que mostram que não somente há uma significativa sociabilidade entre as "crianças conectadas", como também o uso da internet e dos smart-objetos os torna ainda mais intensos e até mesmo possíveis. A pesquisa mostrou que os objetos tecnológicos têm redefinido as relações das crianças com o universo lúdico e consequentemente com a cidade contemporânea.

Durante a pesquisa realizada por Saraiva (2015) foi possível perceber que a sociabilidade entre as crianças possui determinadas particularidades, como o fato de não se limitar aos encontros físicos, mas se estender e até mesmo ser mobilizada também pela distância física/geográfica, por exemplo, através de trocas de mensagens e conversas por equipamentos eletrônicos e redes sociais.

consentimento com as famílias e de assentimento com as crianças.

[57] Pesquisa realizada por Saraiva (2015) e financiada pela Capes.

De antemão, esse dado é muito importante, pois quando se acreditava que o uso da internet e equipamentos eletrônicos estariam afastando as crianças de uma sociabilidade face-a-face, a pesquisa mostra que não somente esses encontros são frequentes como também o uso da rede os torna ainda mais intensos e até mesmo possíveis.

A faixa etária, a classe social, a escola, a família e o bairro onde as crianças moram são dimensões importantes para a composição de suas redes de sociabilidade e para a matéria das suas relações. E ao traçar as redes de sociabilidade das crianças na cidade, encontramos não apenas uma interação entre pares, mas também das crianças com objetos tecnológicos de última geração, considerados por elas indispensáveis em seus passeios pela cidade ou no dia-a-dia em casa.

Apresentar a sociabilidade entre crianças na cidade, que se expressa entre aquilo que a princípio denominamos "real" e "virtual", é fruto desse olhar sobre os novos artefatos que norteiam e mobilizam as experiências nas cidades contemporâneas.

O "real" remeteria aos encontros face-a-face entre as crianças, enquanto o "virtual", ao encontro que é mediado pelo ciberespaço e objetos tecnológicos. Mas não é nossa intenção opor esses dois campos, pelo contrário, pretendemos mostrar como eles se articulam nessa rede de sociabilidade das crianças e que a principal característica dessa sociabilidade é que ela se expressa no "entre" do real e do virtual.

A relação das crianças com o ciberespaço tem diferenças significativas quando levamos em consideração a faixa etária, assim como também encontramos diferenciações relacionadas ao gênero, através de jogos que se denominam para meninos e para meninas, por exemplo. Mas é importante ressaltar que eles não devem ser percebidos de maneira rígida, pois é possível que crianças com menos idade se interessem pelas coisas das crianças maiores; assim como é possível encontrar um menino de 10 anos que se interessa pelo universo de jogos rotulados como "jogos para meninas", bem como o contrário.

Nesta pesquisa realizada por Saraiva (2015), os dados dos participantes indicam que, por volta dos 12 anos de idade e além, as crianças passam a se interessar por jogos de computador e utilizam a internet para troca de mensagens, bate-papo, acesso a músicas, filmes e seriados de TV. A utilização da internet ocorre através de ferramentas de chats (bate-papo) – que, aliás, têm se tornado obsoletos diante dos aplicativos de smartphones.

Sabe-se que é comum entre jovens e adultos a utilização do espaço da internet para conhecer pessoas em chats virtuais, mas é possível perceber que os interesses e usos das crianças são outros. É importante destacar que o tipo

de relação que elas possuem com essas ferramentas, em termos de sociabilidade, se diferencia dos usos que os adultos fazem em um ponto fundamental: as crianças não têm em sua rede de amizades *online* pessoas que não conhecem pessoalmente, ou seja, que não fazem parte da sua rede de amizades *offline*.

Ao conversar com as crianças sobre com quem mantinham contato na internet, todas foram enfáticas ao dizer que só podiam se comunicar com pessoas conhecidas, tanto porque seus pais proibiam o contato com desconhecidos como também porque diziam ter medo de falar com essas pessoas. Dessa maneira é muito difícil ouvir de uma criança que ela conheceu um amigo ou amiga em um jogo online ou em um bate-papo através da internet, como acontece com alguns jovens e adultos.

A pedofilia é um dos principais fatores que levam os pais a conversar com as crianças sobre determinadas interdições, como a de "jamais falar (teclar) com estranhos", o que consequentemente constitui o imaginário das crianças no sentido de produzir o "bicho papão" da contemporaneidade, encarnado na figura do pedófilo que muitas vezes usa as redes sociais e os jogos online para se aproximar das crianças. Apesar de alguns pais não terem controle sobre o conteúdo dos jogos online – já que foi constatado que muitas crianças utilizam jogos considerados impróprios para suas faixas etárias – todas as crianças afirmaram que seus pais não permitem que elas falem com estranhos, apenas com amigos e amigas do bairro, da escola ou membros da família.

Dessa forma, o primeiro ponto a se destacar é que as crianças se relacionam na internet com outras crianças que também fazem parte de sua rede de relações face-a-face. Elas o fazem principalmente pelo uso do computador que é acessado em suas próprias casas, geralmente em seus quartos, mas também em qualquer outro cômodo da casa, já que a maioria delas possui notebook, o que permite maior flexibilidade sobre os lugares de uso no espaço da casa. É importante lembrar que em alguns casos os pais proíbem a utilização desses equipamentos na mesa no horário das refeições e as escolas particulares não permitem que os alunos e as alunas utilizem esses equipamentos em sala de aula. Na maioria das escolas, o único objeto tolerado no espaço escolar é o celular e, ainda assim, este deve permanecer desligado durante as aulas, com medidas punitivas sérias para os estudantes que o utilizarem durante as aulas. A punição vai desde uma advertência até a retirada do estudante da sala de aula.

Entre as que possuem até cerca de 11 anos, os usos da internet estão ligados prioritariamente a páginas de jogos de computador. Dessa forma, as crianças com menos idade percebem o espaço da internet de outras maneiras e para outros fins.

As páginas de jogos disponíveis para o público infantil no espaço da internet são diversas e seria impossível elencar todas. Entretanto, alguns sites se destacam entre as crianças: Garota Popular, Stardoll, Click Jogos, Friv, Ojogos, Papajogos, Habbo, Plazma Bust, Skyrama, Iguinho e Jogos Impossíveis.

Enquanto as crianças com mais idade utilizam as expressões "estou na internet" ou "fico na internet" quando se referem ao tempo que estão conectadas ao ciberespaço, é interessante notar que as crianças com menos idade fazem referência ao termo brincar quando estão sentadas na frente de um computador com acesso à internet.

De fato, a atividade preenche o tempo lúdico das crianças assim como as outras brincadeiras com bonecas, bolas, carros, videogames etc. É importante ressaltar que não é porque uma criança usa um computador com internet como "brinquedo" que ela necessariamente excluiria outras formas de brincar.

É compreensível que o advento de recursos tecnológicos (videogames, computadores, celulares) e a internet trouxeram certa preocupação aos pesquisadores que compreendem a "brincadeira" como expressão da sociabilidade e inserção no mundo; e que, portanto, seu exercício (o brincar) é mais importante do que o objeto (o brinquedo).

Para esses pesquisadores, a brincadeira seria um processo enriquecedor apenas quando a criança brinca com o(s) outro(s) e não pelo simples exercício individual da mesma. A própria reprodução de uma sociedade dependeria disso: da brincadeira.

> Os games, jogos virtuais, não têm a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos ou bonecas. Prescindem da presença do outro, e da materialidade dos brinquedos. Obviamente, são formas que as crianças encontram de falar deste universo que as cerca, de apropriar-se dele ao navegar nas vias eletrônicas, mas a automatização que rege os jogos virtuais apresenta efeitos de apagamento do tecido social que se construiria em presença (MEIRA, 2003, p. 78).

Dessa maneira, o fato de uma criança brincar "sozinha" com um computador não poderia ser encarado por estes autores como uma atividade lúdica, já que ela brinca com o objeto-computador e não com outras crianças.

Entretanto, a maioria dos jogos utilizados pelas crianças dessa pesquisa funcionam em rede e isso significa que elas brincam com seus/suas amigos/as, mas cada uma na sua casa. Estamos diante de um tipo de interação que é mediada pelo objeto-computador e que não se esgota na relação com o objeto em si. As próprias crianças mostram que não acham interessante interagir apenas com o objeto. O fato de poder compartilhar essa experiência com outras crianças ou mesmo com seus pais ou familiares torna a "brincadeira" muito mais interessante.

> [...] no caso do mundo digital, pode-se falar de um mundo de objetos sociais, mas só se for pensado o conjunto de inscrições e de atos sociais que o constituem no sentido mais amplo, em que os atos sociais não só produzem as inscrições, mas são também produzidos por elas (RIVOLTELLA, 2008, p. 49).

Rivoltella (2008) nos ajudar a compreender, portanto, que as crianças estendem suas relações para além do ciberespaço e, mais do que isso, esse espaço lúdico-comunicativo também é o meio para os encontros, sejam eles "reais" ou "virtuais".

Quando levamos em consideração o que as crianças dizem, ou seja, que "estar na internet é um tipo de brincadeira" e ao constatar que, atualmente, muitas passam parte significativa de seu tempo de lazer diante desses objetos, interagindo com outras crianças, seja através dos jogos ou dos aplicativos de bate-papo virtual, percebemos que o "brincar em rede" tem nesses objetos um mediador de suma importância, e o ciberespaço se constitui nesse contexto como um novo "espaço social" (Rivoltella, 2008; Lévy, 1999), provedor desse tipo de encontro, sendo portanto um novo elemento para analisar a experiência da infância de determinadas crianças com a cidade contemporânea, que se rearranja diante das transformações que lhes são impostas (a interdição da rua, por exemplo).

Considerações finais

Celulares, tablets, TVs, computadores, videogames e seus respectivos conteúdos estão fortemente presentes em alguns contextos e seus usos e sentidos devem ser explorados, tendo em vista o fato de que eles compõem, juntamente com outros elementos, a paisagem da infância contemporânea. Nossa sugestão é que consideremos o que as crianças fazem e tem feito com esses objetos e que, ao invés de nos debruçarmos sobre uma visão engessada de infância, essencializada e muitas vezes vista de uma perspectiva romântica e geracional ("a infância de outra época como a verdadeira"); ela seja vista de fato como uma construção sócio-histórica passível de transformações e da entrada de novos elementos, ou seja, que a ressignificação da infância abra espaço como alternativa ao discurso de "fim da infância".

A partir das pesquisas realizadas por Anjos (2015) e Saraiva (2015), é possível afirmar que, em diversos contextos, as crianças têm tido diversas experiências, diretas ou não, com os aparatos tecnológicos, e tais experiências têm sido muitas vezes desconsideradas pelos adultos, de modo geral. Além disso, as crianças se mostram capazes de falarem por si mesmas no que diz respeito aos assuntos que interferem em suas vidas e, nesse sentido, é preciso que os adultos ouçam o que as crianças têm a dizer a respeito das TDIC e dos interesses e necessidades a elas vinculados.

Referências

ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2011.

FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto (PT): Edições Afrontamento, 2009.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MEIRA, A. M. "Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea". **Psicologia e Sociedade**. vol.15, n.2, pp. 74-87, 2003.

SARAIVA, M. R. O. **Espacialidades da infância**: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza, CE. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CULTURA DE PARES E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ATELIÊ DE ARTES PLÁSTICAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Nin Ferreira
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação, Curso de Pedagogia
Maceió, AL, Brasil
paulonin@gmail.com

Resumo

O propósito aqui é comunicar os achados de tese de doutorado que teve por objetivo refletir sobre o papel das interações sociais de crianças para o processo de construção de produções artísticas em dinâmicas lúdicas e imaginativas, compreendidas como parte integrante da cultura de pares, em ambiente de ateliê de artes plásticas em escola de Educação Infantil. A pesquisa se apoiou na perspectiva psicoetológica de Ana Maria Almeida Carvalho e Maria Isabel Pedrosa, na Sociologia da infância de Willian Corsaro e em conceitos sobre a imaginação de Tania Zittoun e Frédéric Cerchia. A tese defendida é que as produções visuais de crianças, compreendidas como parte constitutiva da cultura infantil, são construções instadas em interações sociais de pares, uma vez que estas propiciam processos de significações eivados de imaginação, em espaço pedagógico adequado às exigências das crianças, ou seja, circunscritos pela concepção de que elas são agentes de seus desenvolvimentos, criações, apropriações e transmissões da cultura. A pesquisa de campo, de tipo interpretativo, foi realizada em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de Maceió, Alagoas, com 11 crianças de 4 a 5 anos de idade. Uma das salas ambiente da escola, utilizada para leitura e vídeo, foi reorganizada para fins da pesquisa com a introdução de um espaço de ateliê de artes plásticas, com mobiliário e materiais necessários para a produção pelas crianças de trabalhos de desenho, colagem, pintura, modelagem e construção. Foram realizadas 12 sessões, no formato de oficina de artes plásticas, com duração de 45 minutos cada, duas vezes por semana, entre os meses de julho e outubro de 2016, onde as crianças atuaram na produção compartilhada de objetos visuais, em duas etapas. Uma etapa de apropriação do ateliê na qual o grupo foi dividido em dois subgrupos, e uma etapa final de estabilização, com todas as crianças. Em todas as sessões as ações e falas das crianças foram videogravadas e as produções visuais fotografadas. Após o exame das sessões, foram selecionados alguns episódios para serem transcritos na íntegra, cujas narrativas descrevem as ações, gestos, olhares, expressões faciais e falas. Estas transcrições serviram de base para uma microanálise das interações entre os diversos atores, no contexto de ateliê de artes plásticas para crianças com

seus materiais específicos. A análise evidenciou que as significações construídas pelas crianças são afetadas pelas disposições concretas do espaço e dos materiais, indicando a importância do contexto para as trocas simbólicas e a construção da cultura de pares, incitando a imaginação em processos de compartilhamento que se configuram como uma cultura visual de pares. O percurso realizado na reflexão sobre as agências das crianças, indicou que elas, ao negociarem as formas de utilização dos materiais e compartilharem as significações que construíam com eles, ao se referenciarem uma nas outras quanto aos traçados dos desenhos e na disposição dos objetos nas colagens, o faziam num processo criativo apoiado nas culturas de pares, que conferiu à arte infantil um caráter dramatúrgico e performático. A arte infantil, neste ponto de vista, é um acontecimento social, culturalmente situado e idiossincrático, construído sobre um interesse profundo sobre as coisas e fenômenos do mundo, num contínuo processo estético e interpretativo, de tornar-se íntimo de um mundo de pessoas, objetos e significações já construídas no universo adulto.

Palavras-chave: Interação social. Infância. Arte.

Introdução

Este artigo tem o propósito de comunicar os principais achados da tese de doutorado *"A gente tá fazendo um feitiço": cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil* (FERREIRA, 2016), apresentando os principais princípios teóricos e procedimentos metodológicos, as dimensões de análise e as conclusões mais relevantes. Todavia, não se propõe a descrever a integralidade dos dados e análise dos dados produzidos na pesquisa de campo.

A referida tese estuda o papel das interações sociais de crianças para o que elas expressam nas linguagens visuais na escola. Este papel, porém, não é de fácil constatação. Reconhecer que a interação social exerce alguma influência sobre imagens e objetos produzidos por crianças se deve, principalmente, a dois fatores: inicialmente às concepções comuns do que vem a ser a criatividade na arte, e, por analogia, a criatividade das crianças e, em seguida, às relações que nós adultos estabelecemos com as crianças na escola.

A partir do período romântico na arte e na literatura, sobretudo no romantismo alemão, difundiu-se a ideia de que a criação artística é fruto da alma do indivíduo e expressão da sua identidade, de resto, uma concepção de criação artística também abraçada pelo modernismo (HAUSER, 1998, p. 664). Com isso a imagem do artista, tanto no senso comum como para professores brasileiros, é o ser solitário, realizando sua obra apenas com sua inspiração,

para o qual a arte se presta apenas para o desenvolvimento da criatividade, entendida como a sua capacidade (e da criança) de ser espontâneo (BARBOSA, 1989, p.171).

O segundo fator que dificulta que os adultos percebam o papel das interações sociais de crianças na escola está na dificuldade de prestar atenção e compreender o que as crianças fazem e compartilham quando estão juntas. O olhar adultocêntrico é cego para esta ordem de acontecimentos, uma vez que foi moldado na lógica do trabalho e na organização das relações humanas em hierarquias, sendo impermeável às experiências infantis. Como resultado destas predisposições, ocorre a "invisibilidade" das crianças porque elas não são compreendidas como portadoras dos mesmos direitos dos adultos, "não existem porque não estão lá: no discurso social" (SARMENTO, 2008, p.19).

Contudo, para a pesquisadora Christine Marmé Thompson (2002), crianças em ateliês de arte nas escolas se engajam em práticas de colaboração na produção de desenhos e outras formas de simbolização, muito mais habitualmente do que se pensa. Para a autora, as crianças têm necessidade de introspecção, mas ainda mais em serem percebidas. E quando simbolizam não são autocentradas nem completamente autossuficientes, mas são inerentemente sociais e hábeis em conhecer o mundo. A autora também afirma que suas simbolizações não são estritamente auto expressivas, nem são necessariamente a expressão da realidade interior, mesmo que baseadas nas experiências pessoais.

De toda forma, o que se afirma é que não há uma dicotomia entre o ser individual e o ser social, não se trata de afirmar a primazia de um sobre o outro. A arte, como outras formas de linguagem, está justamente na interseção entre o individual e o social, e uma interpretação que não leve em consideração estas duas dimensões será necessariamente incompleta. Nunca se está só quando se cria, mas sempre acompanhado de imagens vistas e vividas e isso vale para o adulto e para a criança.

Entretanto, é importante observar que os estudos sobre a arte infantil foram historicamente centrados nas abordagens psicológicas e, como bem colocado por Silvia Maria Cintra da Silva (1998), sem a preocupação de situar a sua produção num contexto sociocultural, nem de considerar relevante o processo interacional das crianças que (re)cria a cultura.

A partir da década de 1980, influenciados pela teoria crítica, pesquisadores da educação têm questionado os pressupostos dos artistas educadores "modernistas" tidos como idealistas, e têm estudado como a cultura visual intervém no desenho infantil (WILSON & WILSON, 1987; BARBOSA, 2005; IAVELBERG, 2006). Apesar de considerarem as influências culturais

fundamentais para o desenvolvimento do desenho infantil, como de fato parece acontecer, esses autores levam em consideração a cultura erudita ou validada pelos sistemas da arte e a chamada cultura visual do *mass media*, e não parecem dar muita importância às influências do ambiente ecológico de desenvolvimento, a relação com adultos e outras crianças.

O levantamento de teses, artigos e livros brasileiros de 1990 a 2016 apontou que a principal fonte de referência das produções que estudam o aspecto social no desenho infantil enquanto linguagem e não como método de pesquisa tem sido a Psicologia histórico-cultural de L. S. Vygotsky (1993, 1998 e 2009). Uma exceção é o trabalho de Alessandra Klug (2007), baseado em aportes teóricos da Semiótica Cognitiva Dialógica, que faz um mapeamento extenso das referências visuais presentes nos desenhos de dois filhos seus. O referencial vigotskiano aparece nos trabalhos de Sueli Ferreira (1996), Sílvia Maria Cintra da Silva, (2002) e Adriana Torres Máximo Monteiro (2013).

Ferreira (1996) afirma que a criança ao desenhar atribui significados e interpreta o que faz, sendo a fala um papel central neste processo, pois esta revela o significado do que foi desenhado. Num mesmo sentido, Silva (2002) diz que a palavra é um dado organizador do desenho das crianças pequenas e considera que os contextos dialógicos devem ser mais considerados nos estudos sobre o desenho infantil, pois as situações sociais proporcionam a aprendizagem de novas formas de desenhar.

Baseada em referências da Sociologia da Infância e da perspectiva da Psicologia do histórico-cultural de Vygotsky, Monteiro (2013) preocupa-se com a construção compartilhada de pensamentos gráficos, mediada pela palavra organizadora dos diálogos das crianças, construindo um olhar próximo das interações das crianças e suas relações com as produções. Ela afirma, a partir das observações que realizou com crianças de 5 e 6 anos desenhando em situação escolar, que as interações potencializaram a criação de narrativas imaginativas, e que além de fortalecer o desenho proporcionaram a criação de laços de amizade.

A tese defendida neste artigo é que as produções visuais de crianças, compreendidas como parte constitutiva da cultura infantil, são construções instadas em interações sociais de pares, uma vez que estas propiciam processos de significações eivados de imaginação, em espaço pedagógico adequado às exigências das crianças, ou seja, circunscritos pela concepção de que elas são agentes de seus desenvolvimentos, criações, apropriações e transmissões da cultura.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de refletir sobre o papel das interações sociais de crianças no processo de construção de produções artísticas

em dinâmicas lúdicas e imaginativas, compreendidas como parte integrante da cultura de pares, em ambiente de ateliê de artes plásticas em instituição de Educação Infantil.

Base teórica

O corpo teórico central do trabalho se organizou a partir de abordagens sobre o estudo das interações sociais na infância, complementares entre si: a) a perspectiva Psicoetológica do Desenvolvimento Humano (CARVALHO, 1988; CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER, PEDROSA, 1996); b) a Sociologia da Infância, no paradigma da reprodução interpretativa da abordagem dos estudos interpretativos (CORSARO, 1992, 2011).

A perspectiva psicoetológica

A Psicoetologia se caracteriza como uma abordagem específica da Psicologia que considera importante estudar os efeitos da interação dos fatores herdados geneticamente pelas espécies animais e o ambiente, aproximando a biologia da psicologia e superando a dicotomia entre o inato e o adquirido. Considerando as especificidades da espécie humana, a perspectiva da Psicoetologia compreende que a constituição da vida sociocultural é inseparável do aspecto biológico. Do ponto de vista metodológico, a Psicoetologia realiza pesquisas no ambiente psicológico de evolução da espécie, o que não pode ser confundido com o ambiente físico natural, nem com o estudo de laboratório, mas um ambiente que resguarde alto grau de características das relações entre os membros de uma mesma espécie e destes com o ambiente natural, o que varia de uma espécie a outra.

A vertente teórica da Psicoetologia, utilizada neste trabalho, tem seu foco nos processos de sociabilidade e da constituição de vínculos sociais na infância, com a premissa de que o desenvolvimento individual tem por contexto a dinâmica das trocas interpessoais num processo sócio-histórico (CARVALHO, 1988b, p. 1-9). O grupo de brinquedo, nessa abordagem, é um lugar privilegiado em que ocorrem os processos imbricados da ontogênese e da sociogênese pela agência das crianças, o campo de interações sociais onde se verifica o trânsito de informações que permitem a constituição da cultura (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER, PEDROSA, 1996; CARVALHO; PEDROSA, 2002).

Os conceitos mais importantes da Psicoetologia trazidos para este trabalho são:

a) *interação* - entendido como os efeitos recíprocos ou não recíprocos causados entre indivíduos de um mesmo campo interacional inferido a partir do comportamento destes (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBUR-

GER & PEDROSA, 1996; PEDROSA E CARVALHO, 1995; CARVALHO, 1988). Segundo Carvalho (1998, p. 3), a interação social não é observável, o que é possível de se observar são os comportamentos dos indivíduos. Diz a autora: "interação é um estado ou processo de regulação recíproca, *inferido* a partir do comportamento dos interagentes", isto é, um constructo teórico abstraído dos comportamentos dos indivíduos descritos em episódios de interação observados nas situações sociais.

b) *vínculo* - um elemento das relações humanas que não é dado pela constituição filogenética, compreendido como um processo de ajustamento social realizado durante a ontogênese do ser humano, construído pelas interações dos indivíduos, o que implica no compartilhamento da cultura, e que tem no grupo de brinquedo um lugar importante para a sua observação (CARVALHO & RUBIANO, 2004). O vínculo é construído socialmente, mas isso ocorre no ser humano em face de sua predisposição para o pertencimento a grupos sociais e também, em face da natureza de sua sociabilidade, ou seja, de sua competência em reconhecer individualmente os parceiros. Para Carvalho & Pedrosa (2002), a cultura não é um aspecto a ser adquirido nem aprendido, mas o lugar em que os seres humanos se constituem.

c) *cultura do grupo de brinquedo* - o conjunto de significações construídas pelo fluxo de informações entre crianças no grupo de brinquedo com características específicas (CARVALHO & PEDROSA, 2002; LUCENA E PEDROSA, 2014). A cultura do grupo de brinquedo se relaciona com a "macrocultura", ou seja, a cultura do grupo social em que o grupo de crianças está imerso, que envolve seu contexto próximo e alargado, família e escola etc. As autoras comentam que a estratégia de atribuição de papéis retirados da macrocultura tem, em geral, boa aceitação entre crianças pequenas. Esses elementos também pautam as regras que as crianças vão coordenando no desenrolar da brincadeira que, segundo Moraes & Carvalho (*apud* CARVALHO & PEDROSA, 2002, p. 183), são derivadas do conhecimento da natureza, de usos e costumes sociais e de histórias consagradas (contos de fada, televisão etc.). Carvalho e Pedrosa (2002) destacam que trazer elementos da macrocultura para a brincadeira demonstra que as crianças assumem um papel ativo na transmissão de significados da macrocultura entre parceiros, o que também é bem comum nas brincadeiras tradicionais transmitidas entre pares não coetâneos. Também revelam que esta transmissão pode ser mais direta

e intencional, na forma de um ensinamento. A presença da macrocultura no grupo de brinquedo também se revela na transmissão de papéis sociais e valores, "na formulação de regras baseadas no conhecimento social ou na recusa de papéis menos valorizados socialmente pelas crianças" (*idem*, p. 184). Ao fazerem isso, as crianças têm a oportunidade de questionar estes valores, de reconstruí-los ou de referendá-los, dependendo da situação interacional em que se encontrem.

As autoras, baseadas em Tomasello (2003), atribuem a possibilidade de aquisição cultural à uma capacidade precoce do ser humano se envolver com o sentimento do outro. Por outro lado, tomam para si o argumento de Bruner (*apud* CARVALHO & PEDROSA, 2002) quando este critica autores que fazem uso de conceitos de aquisição e de aprendizagem, que consideram que o indivíduo aprende ou adquire o social, conceitos que julgam ultrapassados. As autoras entendem que o processo de entrada da criança na cultura se dá no sentido de serem constituídas por ela.

A perspectiva interpretativa

A segunda abordagem advém da vertente interpretativa da Sociologia da Infância, de William Arnold Corsaro. O termo "interpretativa", como é utilizado na sua teoria, baseia-se na etnografia semiótica, interpretativa e densa de Clifford James Geertz (2008). Corsaro elabora um corpo conceitual a partir de um posicionamento crítico frente aos modelos deterministas como o de Bourdieu, nos quais a criança é vista como reprodutora dos significados sociais no processo de internalização da cultura. Segundo o autor, o conceito de socialização não se presta para a análise das culturas infantis, pois sugere uma noção "individualista e progressista" identificada com a Psicologia piagetiana.

Três conceitos caracterizam esta concepção:

a) *reprodução interpretativa* - Para Corsaro (1992, 2011), a criança não é uma reprodutora passiva, mas, antes disso, interpreta criativamente a cultura dos adultos, manifestando, nas culturas de pares, tentativas de assumir o controle sobre situações que lhe são impostas e compartilhando esse controle com outras crianças, que, na sua vida social, têm a capacidade de interpretar e transformar a cultura dos adultos a que estão expostas a partir de seus próprios interesses;

b) *cultura de pares* - que é 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). Conquanto, na concepção de Corsaro, as rotinas mais impor-

tantes sejam de fato brincadeiras, o conceito de cultura de pares envolve outras atividades que não podem ser caracterizadas como brincadeira, como, por exemplo, a *discussione* (CORSARO& RIZZO, 1988), debates de crianças italianas observados pelo autor em que elas discutem suas preocupações comuns.

As culturas de pares infantis surgem na vida das crianças desde que elas começam a interagir entre si. Segundo Corsaro (2011), no ocidente, são os adultos que emancipam as crianças da vida familiar para um círculo um pouco maior de relações sociais, inserindo-as nas culturas iniciais de pares. Segundo o autor (1992, p. 162), uma vez que as crianças experimentam as interações na cultura de pares, esta passa a ser uma forma de interação social tão importante para a socialização como as interações com os adultos e, a partir desse momento, a cultura de adultos passa a ser interpretada na cultura de pares.

Para o autor, as culturas de pares são muito importantes para a reprodução interpretativa, porquanto deslocam o foco da análise dos indivíduos para as rotinas, concepção que constrói a partir de autores da Sociologia, Antropologia e Sociolinguística que estudam a comunicação nas interações face a face como Erving Goffman, Anthony Giddens e John Joseph Gumperz, influenciados por Gregory Bateson em artigo que trata do jogo animal (CORSARO, 1992). Por meio da sua atuação nas rotinas, as crianças vão fazer parte tanto do mundo adulto como da cultura de pares, simultaneamente.

c) *rotina cultural* - Por rotina, entende as atividades de estrutura de participação simples, reconhecíveis e recorrentes que são básicas para a vida social no cotidiano, nas quais as crianças têm "consciência prática". As rotinas são vitais "para os mecanismos psicológicos nos quais um sentimento de confiança e segurança ontológica é sustentado pelas atividades diárias da vida social" (GIDDENS *apud* CORSARO, 1992, p. 163). Nas rotinas, as crianças têm consciência do que fazem e porque fazem, ou seja, têm cognoscibilidade empírica como agentes sociais. Segundo o autor, a interação com adultos frequentemente provoca nas crianças confusões, preocupações, medos e conflitos. As "rotinas são como âncoras que nos permitem lidar com ambiguidades, o inesperado e o problemático, enquanto ao mesmo tempo permanecemos confortavelmente dentro dos limites amigáveis da vida cotidiana" (CORSARO, 1992, p. 163, minha tradução[58]).

Estas são as teorias básicas que serviram de referencial para analisar o processo ativo e situado de interação de crianças em espaço de ateliê na es-

[58]"Routines serve as anchors that allow us to deal with ambiguities, the unexpected, the problematic while comfortably within the friendly confines of everyday life."

cola, a criação e compartilhamento de significações, o estabelecimento de vínculos sociais e de amizade entre as crianças e suas possíveis conexões com as simbolizações nas linguagens plásticas que denotem suas preocupações, as formas de comunicação verbal e corporal, permitindo verificar a importância dos processos da imaginação.

Percurso metodológico

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativo, no sentido de não partir de dados numéricos, mas do relato de observações de crianças em interação em contexto de oficinas de artes plásticas, realizadas em ambiente de educação infantil da rede pública de Maceió, em espaço de ateliê preparado para tal, que permitiram a geração de dados videogravados das agências de 11 crianças de 4 e 5 anos, posteriormente recortados e transcritos na forma de episódios; fotografias de situações interacionais das mesmas sessões de observação e fotografias dos trabalhos das crianças.

A organização do ateliê tem como inspiração a experiência italiana de educação da infância de Reggio Emilia, idealizada e dirigida pelo educador Loris Malaguzzi (EDWARDS *et al.*, 1999; HOYUELOS, 2006; GANDINI *et al.*, 2012; RABITTI, 1999; VECCHI, 2013), que implantou o ateliê como ponto de convergência das atividades daquelas escolas italianas, encontrando na dimensão estética o elemento aglutinador dos processos educativos. A "Vibração estética" das crianças foi o conceito chave do projeto na implantação dos ateliês. Significa a capacidade de ser seduzido, por meio da percepção sensorial, e assombrar-se pelos fenômenos do mundo e da vida (VECCHI, 2013, p. 59). As crianças não só veem as coisas de outra forma, mas as interpretam de maneiras muito diferentes, oferecendo explicações divergentes das percepções cristalizadas dos adultos. Esses processos operam como "ativadores da aprendizagem" que criam conexões e relações que não se baseiam na informação, mas numa imersão profunda nos fenômenos, induzindo a expressão e a comunicação.

Oficina como procedimento de produção de dados

Na busca por procedimentos de pesquisa que possibilitassem registrar "as vozes" das crianças, optou-se por realizar a geração de dados em oficinas de artes plásticas, em um ambiente especialmente organizado para esse fim: o ateliê. Essa estratégia metodológica traz no seu interior o entendimento de que as proposições de ação sobre os materiais introduzidas pelo pesquisador, podem provocar situações interacionais das crianças no ambiente ativo e produtivo do ateliê, que representem um ganho observacional, o que talvez não se alcance com a observação etnográfica clássica.

Corsaro (1992, 2011) diz que as crianças demoram muito tempo e despendem muito esforço para conseguir estabelecer atividades partilhadas e criarem rotinas com certa estabilidade, sendo esse um dos motivos pelos quais elas protegem seu espaço de interações. A importância da escolha de se realizar oficinas como procedimento observacional dentro de um centro de educação infantil, se justifica, também, por se tratar de um tema específico – as artes plásticas – e por elas terem acontecido no ambiente conhecido e cotidiano das criança, economizando-se o tempo que é necessário para que as crianças compartilhem significações e se engajem nas atividades conjuntas.

Com isso, compreende-se que as oficinas podem funcionar como um quadro de participação que sugere ações às crianças, estabelecendo certo número de regras, contudo, sem cercear ou direcionar as significações que possam vir a ser elaboradas a partir das atividades propostas, oferecendo-se como uma possibilidade rica para as agências infantis. Além disso, o pesquisador, nas oficinas, pode realizar intervenções diretas, sugerir atividades, organizar o ambiente, disponibilizar materiais específicos e conversar com as crianças não apenas reativamente, com o intuito de provocar situações de interação entre elas.

O instrumento escolhido para realizar o registro das agências das crianças foram as videogravações das situações interacionais, no momento de produção partilhada. Videogravações tem sido adotada há décadas, tanto em trabalhos na perspectiva psicoetológica (CARVALHO, IMPÉRIO-HAMBURGER & PEDROSA, 1996; CARVALHO & PEDROSA, 2005, LIRA, 2012; LUCENA & PEDROSA, 2014; SANTOS, 2015), como na perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância (CORSARO, 1992, 2011), pois permitem o registro das agências simultâneas e sucessivas das crianças num campo interacional, que ficariam mais difíceis de realizar por outros meios, como no relato escrito e na fotografia.

Para o registro e análise de fluxos interacionais de crianças por meio de videogravação, Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (1999) dizem que o método de pesquisa deve ser construído na interrelação entre a teoria e os dados e, mais do que uma forma específica de estruturação dos procedimentos de coleta, o método é uma maneira específica e teoricamente fundamentada de articular os procedimentos às perguntas. Para as autoras, um outro aspecto é que os dados assim encontrados devem ser selecionados pelo investigador, numa série de recortes realizados com base numa reflexão sobre o material bruto, a partir de uma explicitação dos seus critérios em função dos objetivos teoricamente fundamentados (PEDROSA & CARVALHO, 2005), fruto das escolhas do investigador.

As oficinas foram realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Maceió, situada num bairro periférico pobre, atendendo à comunidade que reside em casas térreas muito simples e pequenas, nas ruas

do entorno. Uma parte da população local reside em área sem urbanização no trecho da grota, onde há despejo de esgoto e lixo. Haviam várias famílias do CMEI residindo nesta parte do bairro e entre os pais das crianças haviam vários desempregados, vivendo de pequenos serviços temporários ou "bicos" e algumas das mães trabalham como domésticas e usufruem do Programa Bolsa Família, conforme informações da coordenação da instituição.

Um ateliê de artes plásticas com materiais para atividades de desenho, colagem, pintura, modelagem e construção foi instalado, inicialmente, na metade da sala de leitura do CMEI, sendo posteriormente ampliado para a sala toda. A referida sala foi reorganizada para fins da pesquisa com a introdução de mobiliário e materiais necessários para a produção plástica das crianças.

As observações se dividiram em três etapas: preliminar, de familiarização no ateliê e final. A etapa preliminar teve por objetivo observar as crianças nas atividades do cotidiano em situações sociais, com foco nas atividades coletivas, para conhecer as crianças no seu contexto, tentando identificar as parcerias privilegiadas, os tipos de brincadeira, as rotinas culturais, e as situações que envolviam a arte nas atividades didáticas. As etapas de familiarização com o ateliê e a etapa final tiveram por objetivo registrar as agências e interações das crianças no momento da produção de simbolizações. A etapa de familiarização no ateliê, com o grupo de crianças dividido em dois subgrupos em horários diferentes, teve por objetivo disponibilizar diferentes materiais progressivamente, para que as crianças se familiarizassem aos poucos com o novo ambiente de criação. A etapa final, com o grupo completo, teve por objetivo registrar o processo de produção das crianças a partir de intervenções semiestruturadas, elaboradas a partir das observações das descobertas realizadas nas atividades exploratórias da etapa anterior. A proposta destas atividades se baseou na concepção de "material como linguagem" (SCHWALL, 2012, p. 32), adotada por atelieristas das escolas de Reggio Emilia, em que as crianças atuam transformando os materiais disponíveis, a partir de suas próprias motivações e interpretações, "para criar significados e relações, explorar e comunicar".

Foram realizadas três sessões de observação na fase preliminar em situações didáticas indicadas pela instituição e situações de recreio no pátio. Em seguida foram realizadas doze sessões de observação no ateliê, seis na etapa de familiarização e seis na etapa final.

Dimensões de análise

A expressão "categoria de análise" foi preterida por "dimensão de análise", pois não houve uma classificação na apresentação dos dados. A análise fez o papel de urdir as diversas dimensões que foram descobertas ao longo do

processo das oficinas, na revisão do material gravado, em diálogo com o percurso teórico e metodológico adotado.

A análise se caracterizou como um estudo das situações de interação e das agências das crianças no contexto escolar (microanálise) por meio de descrições detalhadas. Baseou-se em dimensões que emergiram de um primeiro exame aos dados que foram gerados no processo das oficinas de artes plásticas: no conceito de **"rotina cultural"** que envolveu a interpretação das ações compartilhadas nas atividades criativas; **"vibração estética**", colocando em relevo o maravilhamento estético provocado pelos materiais e **"imaginação"**, dimensão importante para a compreensão dos conteúdos simbólicos das interações, das brincadeiras e das produções visuais das crianças, processo fundamental para a criação artística.

Pareceu muito importante a acepção de ateliê para Loris Malaguzzi (cf. HOYUELOS, 2013; VECCHI, 2013) como o lugar impertinente que abriga a vibração estética das crianças. Foi a dimensão que mais se sobressaiu na participação das crianças nas oficinas, operando como um motor individual e coletivo das ações das crianças. Foi um fato muito relevante a atração pelos materiais e pelas descobertas que as crianças faziam, decorrentes da sua ação sobre eles. O deslumbramento, o espanto e o encanto com as descobertas foram a vida do ateliê. Na verdade, as crianças se encantaram em conjunto, num sentido mítico e ritualístico da palavra. Em toda a análise, procurou-se focar nas agências das crianças procurando identificar a conexão entre a individualidade e a sociabilidade, em relação com as suas expressões plásticas, enquanto processo ou produto, expressão ou imaginação.

Do total do material gravado foram selecionados doze episódios, com a descrição detalhada das interações das crianças em torno dos materiais e das suas simbolizações, e em seguida analisados com base nas dimensões já indicadas.

Considerações finais

A escuta das crianças e a reflexão sobre suas agências, parece indicar que elas, ao negociarem as formas de utilização dos materiais e compartilharem as significações que construíam com eles, ao se referenciarem uma nas outras quanto aos traçados dos desenhos e na disposição dos objetos nas colagens, o faziam num processo criativo apoiado nas culturas de pares, o que confere à arte infantil um caráter dramatúrgico e performático. A arte infantil, neste ponto de vista, é um acontecimento social, culturalmente situado e idiossincrático, construído sobre um interesse profundo sobre as coisas e fenômenos do mundo, num contínuo processo estético e interpretativo, de tornar-se íntimo de um mundo de pessoas, objetos e significações já construídas no universo adulto.

A estratégia metodológica das oficinas, com sua proposta aberta às agências e vozes das crianças, foi capaz de captar as significações partilhadas por elas nos processos sociais produtivos nas linguagens das artes plásticas, revelando a importância que as intervenções podem ter, desde que baseadas no respeito às crianças. A estratégia das oficinas mostrou a sua validade ao proporcionar ganhos observacionais que não poderiam ter sido alcançados por outros meios, porque as intervenções no ambiente foram capazes de evidenciar aspectos importantes das relações sociais das crianças, no contexto de criação no ateliê. Esses ganhos observacionais dizem respeito aos posicionamentos das crianças nas situações de interações sociais, mediante a presença do arsenal de materiais que foi disposto no ambiente. Num mesmo sentido verificou-se a importância das intervenções no contexto, na organização de mobiliário e materiais que deram origem a um processo intenso de partilha. Esses ajustes foram importantes para que as crianças pudessem encontrar um espaço para as atividades exploratórias e estabelecessem escolhas de parceiros para estas atividades, mostrando que as produções são afetadas pelo contexto interacional que inclui aquilo que fazem juntas e como fazem juntas.

Por outro lado, o ateliê, como parte da estratégia metodológica, se mostrou um aparato eficiente como lócus fundamental das interações produtivas de significações performáticas e visuais das crianças, o que revela a pertinência e a vitalidade da proposta de Loris Malaguzzi (VECCHI, 2013; HOYUELOS, 2013), para quem o ateliê é a alma da ação educativa.

Assim, é possível afirmar que o processo de construção da cultura visual na infância se apoia nas relações estabelecidas no meio social imediato, entre pares e o contexto. E isso significa, também, que a cultura visual de pares é um modo próprio de se relacionar com a cultura adulta. A opção metodológica pelo formato de oficina revelou a relação das crianças com os modelos institucionalizados de participação social e o quanto eles precisam ser rompidos, para a construção de novos paradigmas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**,São Paulo , v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social". **Anais da XVIII Reunião Anual da SPRP**, 25 a 29 de outubro de 1988, p. 511-515.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. Etologia e comportamento social. (Resumo de curso) **IV Encontro Nacional de Psicologia Social** – ABRAPSO/UFES – Vitória,ES, 1988b. Disponível em: <http://www.pet.vet.br/puc/etologiaecomportamento.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações**, IFUS-P/P-1196, jan. 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto , v. 7, N.º. 3, p. 205-212, dez. 1999 .

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, Vol. 7, N.º1, 2002, p. 181-188.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças, in: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, p.171-187.

CORSARO, Willian A. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington (EUA), Vol. 55, N.º 2, Jun. 1992, p.160-177.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian A.; RIZZO, Thomas A. *Discussione* and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. **American Sociological Review**, Washington (EUA),Vol. 53, dez, 1988, p.879-894.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FERREIRA, Paulo Nin. **"A gente tá fazendo um feitiço"**: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil. 2016, 202p. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de alagoas - UFAL. Maceió, AL, 2016.

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação**: um estudo sobre a constituição social do desenho infantil. 1996. 157 p. Dissertação (mestrado em educação). UNICAMP. Campinas, SP, 1996.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles.**O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

HAUSER, Arnold.**História social da arte e da literatura**.São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**. Madrid (España): Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

IAVELBERG, Rosa .**Desenho cultivado da criança**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

KLUG, Alessandra. **O desenho infantil em seu cotidiano**: imagem, cultura lúdica e socialização. 2007. Dissertação (Mestrado Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina – UESC, Florianópolis, 2007.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra de. **Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente**, 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

LUCENA, J. & PEDROSA, M. I. Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. A ser publicado em **Psicologia**: **Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), Vol. 27, N.º 3, 2014.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Desenho infantil na escola**: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos. 2013, 170p. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, MG, 2013.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Interação social e a construção da brincadeira. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, N.º 93, p.60-65, maio, 1995.

RABITTI,Giordana. À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SANTOS, Carina Pessoa. **Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos**, 2015. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Recife, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.17-39.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In. GANDINI, Lella et all. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 31-47.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

THOMPSON, Cristine M. Drawing together: peer influence in Preschool–kindergarten art classes. In: BRESLER, L.: THOMPSON, C.M. (Orgs.) **The Arts in Children's Lives**. Dordrecht (HOL): Kluwer Academic Publishers. 2002, p. 129–138.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad en Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid (España): Morata, 2013

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo, SP: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie.Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de criança. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte-educação no subsolo**. São Paulo, SP: Cortez, 1977. p. 57-77.

INFÂNCIA, CULTURA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA: NOVOS ATORES NESSA RELAÇÃO

Cristina Carvalho
(cristinacarvalho@puc-rio.br)
Isabel Mendes
(iamendesh@gmail.com)
Monique Gewerc
(monique.gl07@yahoo.com.br)
Thamiris Bastos Lopes
(thamiris_bl@hotmail.com)
Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI-PUC-Rio)
Agências Financiadoras – CNPq e CAPES

Resumo

O Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI) integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC-Rio) e tem como foco estudar a infância inserida na cultura e nos diferentes espaços de educação, como a escola, os museus e centros culturais. A finalidade do projeto institucional é investigar e debater, com a comunidade acadêmica e leiga, as múltiplas possibilidades educativas desses espaços. Este trabalho pretende apresentar a experiência do curso de extensão "Infância, cultura, estética e educação" da PUC-Rio, oferecido no primeiro semestre de 2018, como um desdobramento das atividades do GEPEMCI. Ao propor um curso de extensão com esta temática, o Grupo amplia o leque de suas atividades de formar e informar pessoas interessadas em proporcionar diferentes experiências estéticas e culturais às crianças. As diferentes trajetórias formativas das pessoas que buscaram o Curso chamaram a atenção da equipe docente: arquitetura, neurociência, museologia, design, além de professores que atuam em diferentes segmentos. Também foi observada a variedade de atividades profissionais, dentre as quais destacamos: produção cultural, contação de história, técnico de atividades educativas em museu, arte-educação, professor de história, professor de educação infantil, gestor escolar. A partir da constatação da heterogeneidade da turma, compreendemos que a demanda por conhecimentos relacionados à arte, estética e educação na infância se faz presente em outros espaços além do escolar. O que motivaria profissionais de áreas tão distintas a participar de um curso que aborde essas temáticas? O que esses profissionais buscavam com a realização do Curso? Encontramos em Sarmento, Perissé, Trilla, Ostetto, entre outros autores, as concepções de infância, cultura e estética para apresentar a fundamentação teórica. O suporte metodológico utilizado para a presente pesquisa foi um questionário direcionado aos alunos do Curso. Entre os resultados encontrados, podemos dizer que cada vez mais

as propostas de formação que integram áreas de conhecimento e buscam interfaces entre educação e outros saberes vêm se fortalecendo como lócus de experiências educativas para a infância, em que as diferentes culturas e a estética são privilegiadas. O resultado sugere, também, que os espaços de educação formal poderiam desenvolver uma escuta mais atenta a essa demanda, encontrando estratégias e propostas para preencher essa lacuna.

Palavras-chave: Formação cultural. Espaços de educação. Infância.

Introdução

O presente artigo pretende apresentar a experiência do curso de extensão "Infância, cultura, estética e educação" da PUC-Rio, oferecido no ano de 2018, como um desdobramento das atividades do GEPEMCI. Em um primeiro momento, apresentamos a estrutura e organização do curso. Em seguida, tecemos uma reflexão sobre o perfil das pessoas que buscaram o curso, levantando algumas hipóteses. Os teóricos que fundamentam os trabalhos da área ajudarão a tecer algumas conclusões e propostas.

A proposta do curso

Compreendendo que relações sociais, objetos físicos, modos de vida e aprendizagem, lugares e atividades são a base sobre a qual a criança constrói dialeticamente a compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo, o curso de extensão "Infância, cultura, estética e educação" busca conceituar cultura e estética na perspectiva da educação e da infância e refletir sobre as experiências de formação cultural que são oferecidas às crianças na escola e em instituições culturais. Também é abordado o papel do educador e sua formação cultural, destacando sua importância nessa mediação. Por fim, é discutido de que maneira as experiências estéticas desenvolvidas nos espaços de educação formal e não formal podem perpassar a relação das crianças com o mundo. Para contemplar este conteúdo, foram estipulados os objetivos a seguir:

- Analisar a relação entre a formação cultural e a prática do educador;
- Pensar o uso de manifestações artísticas e culturais no contexto pedagógico;
- Identificar os lugares de encontro com a história cultural da humanidade e suas potencialidades.

As estratégias de trabalho para alcançar estes objetivos se dividem em oficinas em pequenos grupos; leitura, análise crítica e debate de textos; vídeos, dinâmicas e aulas expositivas. A cada aula são trazidas nutrições estéticas em forma de música, poesia, dança, literatura infantil, vídeos com entrevistas,

experiências estéticas com crianças, entre outros. O intuito é servir de inspiração para as discussões em sala e ampliação de repertório, além de contribuir para a prática dos alunos, onde quer que estejam inseridos profissionalmente. A estrutura teórica está dividida em três módulos, de 4 aulas cada um, em que a última é uma culminância do tema tratado. Os estudantes são convidados a produzir uma ideia, projeto ou material que sintetize as discussões, possibilitando assim a criação de um repertório individual e coletivo. Além das quatro aulas distribuídas entre os três módulos, há ainda uma aula de abertura e outra de encerramento do curso, totalizando catorze encontros. As unidades didáticas estão assim dispostas:

Módulo 1: Conceituando e problematizando infância, cultura e estética

> [...] a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos (Da Matta, 1981).

O primeiro módulo do Curso se inicia com um convite aos estudantes para resgatarem sua relação com aquilo que identificam como as diferentes manifestações culturais que fizeram parte da própria infância. Esta atividade permite não apenas levar o indivíduo a conectar-se com as matrizes de seu universo cultural, como também com a problematização do conceito de cultura de cada um, identificando os significados e suas atribuições. Em seguida, são abordados os significados de termos polissêmicos como cultura e estética, com apoio de diferentes autores (Da Matta, 1981; Cuche, 1999; Carvalho, 2009; Santos, 2017, entre outros).

As atividades e a discussão em torno das leituras indicadas evidenciaram a heterogeneidade na forma de compreender o conceito de cultura. Para alguns, a cultura ainda está muito relacionada à frequência a ambientes como museus e teatros. Outros percebem manifestações culturais em expressões populares como a música popular e funk. E ainda há os que identificam cultura nas brincadeiras da infância e nos hábitos cotidianos familiares.

Junto à turma, fomos sistematizando o conceito de cultura, a partir das tessituras experimentadas por cada indivíduo. A proposta é que tragam de seus cotidianos elementos para discutir e refletir juntos. A nutrição estética, composta por diferentes linguagens artísticas, busca sensibilizar e preparar para a troca de experiências, borrando fronteiras sem predefinições.

> Em suma, o que se defende é uma alteração da conceptualização dos diferentes níveis de cultura. Em vez de adotar um modelo hierarquizado, admite-se a coexistência plural das manifestações culturais; em vez de uma concepção que favorece a "pureza" das diferentes formas de cultura, introduz-se sua "contaminação",

> imbricação e reciclagem; em vez de unimendisionalidade, o "trânsito mútuo"; em vez, enfim, de um modelo etnocêntrico de defesa de consumos elitistas, salienta-se a diversificação das escolhas e dos gostos culturais (LOPES, 2000, p.26).

Expandir possibilidades, contribuir para um olhar mais cuidadoso e acolher as diferentes concepções no âmbito da cultura, faz parte de nosso programa. Nessa troca, cada participante é autor. Assim, a cada aula, fomos observando adesões na participação e no envolvimento ativo dos alunos.

O conceito de estética é tratado ao longo desse módulo, a partir do olhar atento, receptivo, e da leitura de mundo dos participantes. Nesse cenário, são desenvolvidas atividades voltadas para a importância desse conceito na formação do educador, seja da escola, seja do museu e/ou dos centros culturais. Para tanto, além da leitura do primeiro capítulo da dissertação "Bebês no museu de arte: processos relações e descobertas" (SANTOS, 2017) e dos textos complementares enviados previamente à turma, foram utilizados estímulos com diferentes linguagens para ancorar fundamentos e os contornos necessários para aprofundar nosso debate. Concordamos com Vecchi,

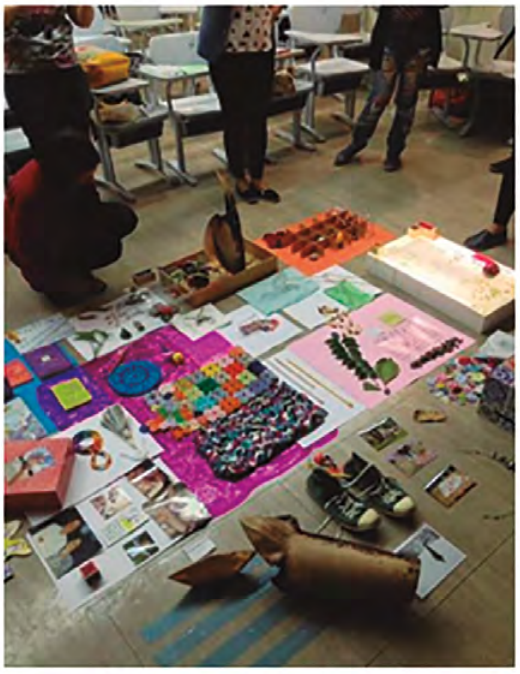
> Se a estética promove a sensibilidade e a capacidade de conectar as coisas muito distantes umas das outras, e se o aprendizado ocorre através de novas ligações entre elementos díspares, então a estética pode ser considerada um importante ativador para a aprendizagem (VECCHI, 2010, p. 9).[59]

Na sequência, debatemos sobre as relações entre a cultura e a infância, cotejando os apontamentos de alguns autores, como Sarmento (2002) e Ribes (1998). Consideramos que a reflexão possibilita ampliar a visão sobre cultura, perceber a infância como categoria social, relacionar a capacidade de influência do mercado na formação de gostos e consumo da cultura infantil.

Assim, foi realizada a culminância, que visa, entre outras propostas, que a turma vivencie de maneira mais concreta, as possibilidades de diferentes relações e elaboração de sentidos que podem ser tecidos entre conceitos, materiais e subjetividades. Optamos por não solicitar leitura prévia para as aulas intituladas de culminância. Deixamos este momento para a realização de práticas e vivências com diferentes linguagens artísticas.

[59]Tradução livre de SANTOS e CARVALHO. Bebês e museus de arte: acolhendo descobertas. Revista Educativa Goiânia, v. 20, n. 1, p. 288-303, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.gepemci.com.br/publicacoes-2/>. Acesso em set. 2016.

Foto 1: Dinâmica representação da infância Foto 2: Culminância Módulo I



Módulo 2: A formação cultural do profissional de educação/ professor

> "Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor, contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro" (OSTETTO e LEITE, 2012, p. 23)

Partimos do pressuposto de que os cursos de Pedagogia não têm contemplado a ampliação do repertório cultural e estético do professor (CARVALHO, 2016; OSTETTO e LEITE, 2012). Nessa perspectiva, este módulo destaca a importância da formação cultural do profissional de educação/ professor e o impacto na prática profissional. Com o intuito de ampliar o repertório dos alunos, apresentamos exemplos de projetos pedagógicos que se estruturam através da arte e da estética. São propostas atividades que evidenciem o profissional da educação como sujeito ativo e criador de processos culturais e pedagógicos.

No encontro dedicado à reflexão sobre a formação cultural do professor, os textos discutidos perpassam a formação cultural trazida por Nogueira (2010), buscando analisar a relação entre a formação cultural e a prática do professor. É inerente ao ofício de professor constituir-se em mediador entre o aluno e o patrimônio cultural da humanidade. Mas se os professores estão imersos em cultura, por que insistir na ideia de formação cultural? A autora responde que no processo de mercantilização se retira o potencial transformador da arte. Em uma perspectiva transformadora,

a ampliação do repertório cultural pode contribuir para que a educação cumpra um papel social. "[...] defendemos a formação cultural dos professores como elemento central no processo de emancipação da sociedade" (NOGUEIRA, 2010, p. 12).

A discussão prossegue também sobre a formação estética do professor, destacando a sua importância enquanto sujeito dessas ações educativas. Na visão de Perissé (2014)

> A formação estética do professor [...] consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando. A surdez e a cegueira estética são um risco real, mesmo para pessoas capacitadas, comunicativas e criativas (p. 53).

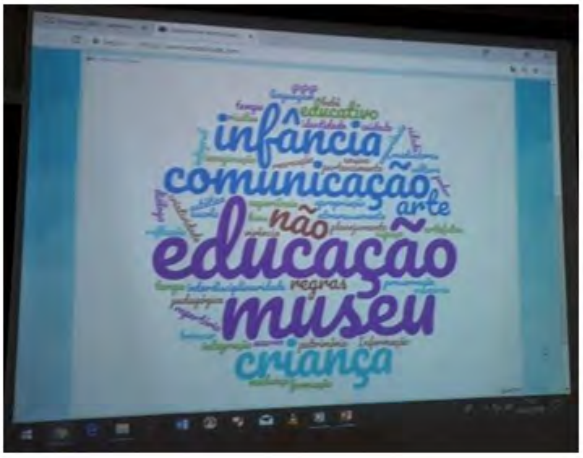
Ao pensar o uso de manifestações artísticas e culturais no contexto pedagógico, Girardello (2011) nos ajuda a pensar na importância da imaginação criadora. Com base em Vygotsky, a autora aponta a diversidade de experiências como fundamental para que a criança incorpore em seu repertório pessoal experiências sociais e históricas de outros sujeitos e assimile parte do patrimônio cultural da humanidade. A autora coloca a ênfase na literatura como capaz de levar a criança a exercitar a empatia e capacidade de se colocar no lugar do outro, em uma formação sensível e estética.

Neste módulo também dedicamos um encontro para apresentarmos diferentes experiências pedagógicas que privilegiam a arte e a estética no cotidiano com as crianças. É uma ocasião muito rica pois, além dos vídeos e registros, a turma experimenta algumas propostas, trazendo para o corpo a memória do fato vivido, da alegria experimentada, do desejo de "brincar" mais.

É importante destacar que cada turma tem sua idiossincrasia e que o curso é uma resultante das propostas levadas pelos professores e das respostas dadas pela turma. Há situações que surgem, circunstâncias que se apresentam, oportunidades que aparecem sem esperar. A aula de culminância do segundo módulo da turma 2018.2 contou com uma apresentação da poetisa, cantora e doutoranda do PPGE-PUC-Rio, Lili Balonecker[60], que declamou, contou histórias e (en)cantou lindas músicas. Foi um momento único que ficará certamente na lembrança desta turma. Foi um momento inspirador para a produção coletiva que se seguiu.

[60]Blog da Poeta Lili Balonecker. Disponível em: http://professoralilianebalonecker.blogspot.com/?m=1

Foto 3: Nuvem de Palavras Foto 4: Dinâmica do Cochicho/Mediação de Leitura



Módulo 3: Espaços culturais, educação e infância

> "A memória é uma construção social que produz documentos de um tempo e a história a interpretação da memória pela leitura crítica dos documentos" (MENESES, 2009, p.32).

Neste módulo, é discutido o conceito de educação não formal. A ênfase recai em museus e centros culturais, enquanto possibilidade de contribuir para uma formação estética e sensível do olhar.

Nossa reflexão passa por lugares de encontro com a história cultural da humanidade e é trazido para discussão o que se faz neste espaço de encontro. Ao abordar a temática, assumimos o cuidado necessário para que a polarização entre a educação não formal e a educação formal não seja reforçada, conforme alerta Marandino (2017). A autora salienta a estigmatização da educação formal em decorrência do contexto sócio histórico do surgimento da concepção de educação não formal, como se nos espaços como museus, centros culturais, bibliotecas, entre outros, acontecesse apenas o encantamento, como se a visita a estes espaços, por si só, despertasse o conhecimento. Por outro lado, em espaços escolares as aulas seriam tradicionais, repetitivas, em uma estrutura rígida e sem espaço para a criatividade. O debate levantou questões sobre ambos os espaços e colocou a educação, ora realizada no museu, ora realizada na escola, como prioridade para aprendizagem e para o papel social destas instituições na formação do sujeito.

Após a leitura de texto de Carvalho e Lopes (2017) que foi referência para tratarmos o tema, trouxemos outros autores como Gohn (2006); Trilla (2008); Gadotti (2005); Marandino (2017) para as discussões. A proposta consistia em buscar a experiência de cada integrante da turma enquanto audiência de museus e centros culturais, como também sua vivência enquanto professor

que leva os alunos para visitarem estes espaços. Marandino (2017) é um dos alicerces neste debate quando questiona

> Um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não formal quando o pensamos como uma instituição que possui um projeto estruturado e com um determinado conteúdo programático e, em especial, com intencionalidades educativas determinadas. Contudo, sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo, por exemplo, como educação formal, quando alunos o visitam com uma atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando um aprofundamento em um determinado conteúdo específico. E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para uma experiência de fruição e entretenimento em um final-de-semana com seus amigos ou familiares (MARANDINO, 2017, p. 813).

Ao tratar da presença do público infantil nos museus e centros culturais, apresentamos relatos de diferentes experiências com este público nestas instituições. Abordamos a capacidade das crianças se relacionarem e se apropriarem de diferentes linguagens artísticas e manifestações culturais. Destacamos a potencialidade das práticas e manifestações culturais para o desenvolvimento infantil.

> E museus são espaços de memória; de história; de descobertas sobre o mundo e sobre nosso papel nesse mundo. Nos museus, a constituição identitária da criança é aflorada pela possibilidade de ver os objetos e ver-nos nos objetos. É essa dinâmica alteridade/identidade que a ajuda na construção de sua percepção de si como sujeito da cultura (LEITE, 2011, p.44).

O público infantil é considerado aqui como pertencente a uma faixa etária abrangente, que se constitui de infâncias plurais. Mas esta concepção de público infantil não é unânime nem pretende dar conta da diversidade do público em questão. Trata-se de pensar o que é a infância para cada um dos envolvidos, para cada profissional. Pensar que esta criança está inserida na sociedade em que vivemos e é agente de transformação de sua própria cultura, em busca de sua autonomia, para transformar e não para reproduzir o mundo em que vive.

É nesse sentido que se busca dialogar tanto com autores que discutem a infância contemporânea, como também com os educadores, pesquisadores e mediadores que discutem o papel social dos museus na atualidade.

Foto 5: Culminância do Módulo 3 Foto 6: Mapa Mental - Espaço

Quem buscou o curso

O público para o qual direcionamos a divulgação do Curso era constituído por professores, profissionais que trabalham com ações educativas em museus e centros culturais, estudantes de Pedagogia/demais licenciaturas e outros interessados no tema. A divulgação foi realizada principalmente em escolas e nas redes de relacionamento do grupo de pesquisa, que inclui profissionais que trabalham em museus e centros culturais da cidade.

No primeiro dia de aula da primeira turma, ao pedirmos que as pessoas se apresentassem, fomos surpreendidas pela diversidade de formação e atuação profissional dos participantes. As diferentes trajetórias formativas das pessoas que buscaram o Curso chamaram a atenção da equipe docente: arquitetura, neurociência, museologia, design, além de professores que atuam em diferentes segmentos. Também foi observada a variedade de atividades profissionais, dentre as quais destacamos: produção cultural, contação de história, técnico de atividades educativas em museu, arte-educação, professor de história, professor de educação infantil, gestor escolar. Ao longo do semestre, fomos ouvindo as expectativas de cada um, partes das histórias de vida que davam sentido ao fato de estarem ali, buscando conhecimentos nesta área. Fomos observando uma demanda que vai além de um grupo profissional, que entendemos ser da sociedade como um todo. Mais cor, mais música, mais corpo, mais poesia...sobretudo no contato com as crianças.

Surgiu então o desejo de compreender de modo mais aprofundado o que levou as pessoas a procurar o Curso e enviamos um questionário por email para todos os participantes das duas turmas. O questionário foi composto por quatro questões: a primeira buscava conhecer a formação acadêmica do estu-

dante; a segunda, sua ocupação profissional; a terceira, as motivações para a aproximação com o Curso; e a quarta indagava sobre as possíveis contribuições que o Curso poderia ter aportado à vida profissional e/ou pessoal do estudante. O número de respostas foi aquém do esperado, porém avaliamos que o material produzido seria suficiente para levantar algumas hipóteses. A seguir, as tabelas trazem o quantitativo do universo pesquisado e os dados sobre a formação acadêmica e ocupação profissional dos respondentes.[61]

Tabela 1 - Quantitativo de alunos do Curso e de respondentes do questionário

TURMA	TOTAL DE ALUNOS	RESPONDENTES
2018.1	14	6
2018.2	20	6

Fonte: Elaboração das autoras.

Tabela 2 - Área de conhecimento e formação acadêmica/escolaridade

TURMA 2018.1		
Participante	**Graduação**	**Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu)**
A	História (UERJ)	Pós-Graduação *Lato Sensu* em História do Brasil Republicano (UCAM)
B	Psicologia e Arte Educação	Mestre em Educação e Desenvolvimento Humano
C	História	Mestre em História
D	Artes Visuais (UERJ)	Especialização no Ensino de Artes Visuais (Colégio Pedro II)
E	Pedagogia (ISERJ)	Pós-Graduação em Educação Museal (não concluiu)
F	Pedagogia (UFF)	Especialização em Literatura Infantojuvenil (UFF)

Fonte: Elaboração das autoras.

TURMA 2018.2		
Participante	**Graduação**	**Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu)**
G	Produção Cultural (UFF)	Especialização em Docência de Ensino Superior (UCAM)
H	Pedagogia UERJ	
I	Pedagoga.	Especialização em Psicopedagogia Clínica e MBA em Gestão Estratégica em Serviços
J	Serviço Social UFF	Graduação em Administração (CEDERJ – UFRRJ)

[61]O anonimato foi preservado e os respondentes foram identificados por letras em ordem alfabética.

K	Pedagogia	Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento.
L	Pedagogia (UFRJ) e Ciências Sociais (UERJ)	Arte Educadora (FORMA e Hélio Rodrigues)

Fonte: Elaboração das autoras.

Na primeira turma, as trajetórias formativas eram bastante variadas. Já na segunda turma é possível perceber que a maioria está na área da educação, buscando atualização e/ou ampliação de conhecimento

Tabela 3 - Ocupação profissional dos respondentes

TURMA 2018.1		
Participante	**Profissão**	**Onde trabalha**
A	Professora de História	Prefeitura do Rio Escola pública Municipal
B	Psicóloga e Educadora	Escola privada de Educação Infantil Grupo musical
C	Professor do Ensino Fundamental	Escola pública Municipal
D	Professora substituta de Artes e de oficina extraclasse	Escola pública Federal Escola privada de Educação Infantil
E	Professora de Educação Infantil	
F	Professora de Educação Infantil.	Unidade Municipal de Educação Infantil(UMEI)

Fonte: elaboração das autoras.

TURMA 2018.2		
Participante	**Profissão**	**Onde trabalha**
G	Diretora de Produção	UFF
H	Professora de PII e Professor de Educação Infantil (PEI)	Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)
I	Consultora Associada	Empresas e escolas privadas
J	Estagiária	Escola privada de Educação Infantil
K	Professora de Educação Infantil	Escola privada de Educação Infantil
L	Professora do Ensino Fundamental	Escola privada (até 9º ano)

Fonte: elaboração das autoras.

Quando perguntados sobre as motivações para a busca do Curso, observamos que as respostas tenderam, por um lado, para a necessidade de atualização profissional, e por outro, para um aprofundamento em um tema que já era de interesse do aluno. Ampliação, conhecimento, interesse, aprofundamento, pesquisa, são termos que os estudantes manifestam nas respostas em uma perspectiva de formação continuada.

É possível afirmar que as respostas evidenciam uma lacuna na formação dos profissionais da educação no que diz respeito à relação entre as crianças e o universo da arte e da cultura, como no trecho a seguir:

> *Estudamos o conceito de Estética desde o início do nosso grupo há 4 anos e é muito difícil encontrar formações que abordem o conceito sob o olhar da infância, da cultura e educação* (M. estudante da turma 2018.2).

A partir dessa constatação, nos questionamos sobre o que vem impulsionando as pessoas a buscarem compreender melhor esse universo e transitarem com mais desenvoltura por ele. Uma hipótese é a necessidade que os profissionais que lidam com as crianças sentem de serem capazes de corresponder à atitude naturalmente curiosa, ao olhar sensível e às formas de expressão através de diferentes linguagens típicas desta fase da vida.

Ao longo do Curso, solicitamos que a turma apresentasse seus talentos individuais. Assim, foram aparecendo as preferências artísticas como tocar pandeiro, fazer croché, contar história, artesanatos, literatura infantil, entre outros, que foram compartilhadas e, por vezes, retroalimentaram a proposta dos módulos.

> O "duélogo"- duelo que é diálogo - entre artista e coisa faz surgir uma outra coisa, impregnada de novos significados ou novos sentidos, que por sua vez são oferecidos e reelaborados por quem vier contemplar/ler/ouvir a obra (PERISSÉ, 2014, p.32).

Os resultados alcançados nessa troca reforçaram a importância da cultura para a formação humana, como também o compromisso de compartilhar as práticas educativas e culturais com os profissionais que buscam essa formação.

Em relação às contribuições que o Curso trouxe aos estudantes do ponto de vista profissional e/ou pessoal, as respostas indicaram sobretudo um alargamento do repertório cultural dos estudantes, uma compreensão nova ou mais aprofundada sobre a concepção de infância, a visão de museu como espaço de educação, tanto para crianças como para adultos, a reflexão sobre termos polissêmicos como cultura e estética e a importância de uma formação estética e sensível para o professor. Respostas como a da estudante M refletem os objetivos que o Curso busca alcançar:

> *Com certeza ampliou meu repertório, me fazendo entrar em contato com textos que ainda não conhecia e que abordam temáticas que me são caras. Além disso, o alargamento veio também por meio do contato com diversas manifestações e linguagens artísticas trazidas por vocês, tanto nos momentos de nutrição estética, quanto nas propostas vivenciais. Além disso, estar em espaços de troca, de contato com outros tão diferentes e singulares, aguça os sentidos, inquieta, desperta reflexões outras. Mas creio que o mais importante tenha sido espalhar por diferentes espaços, uma concepção de educação estética como algo possível e de certo modo simples, que reside na forma como acolhemos o outro, planejamos e organizamos os espaços, no cuidado e dedicação com que pensamos as propostas e convidamos os outros a participarem, na escuta atenta, no diálogo permanente e no respeito e afeto que permeiam todo o trabalho* (M. turma 2018.2).

A bibliografia e o acervo estético foram destacados como pontos positivos, bem como o formato que prioriza a troca e a construção coletiva do conhecimento em um processo de circularidade. O trecho selecionado abaixo destaca a proposta pedagógica de diálogo e vivências.

> *Foram horas muito produtivas e agradáveis, aulas que não ficaram só na base teórica. Vocês trouxeram consistência para meu modo de pensar do meu trabalho, responderam muitas questões, e me fizeram questionar mais coisas. A busca continua!!* (I. turma 2018.1).

Destacamos aqui a trajetória de um dos alunos da turma 2018.1 que, a partir de um projeto que solicitamos em sala de aula, escreveu seu projeto de doutorado e nos enviou para compartilhar ideias e solicitar contribuições.

Demos ênfase à discussão sobre a educação formal e não formal, apresentando limites e possibilidades de diálogo entre a escola e os espaços culturais como lugares de educação, evitando a dicotomia e o senso comum em que as experiências boas estão na educação não formal e o que é ruim está posto pela educação formal.

A reflexão sobre os conceitos propostos procurou transbordar as fronteiras do senso comum, propondo o acolhimento e a celebração da diversidade. Ao trabalhar com o formato de troca de experiências, obtivemos como retorno uma avaliação positiva e propositiva dos participantes, além de termos construído um mosaico de identidades culturais que retroalimentou nossas práticas.

Algumas considerações

A partir das respostas dos alunos, é possível inferir que é importante oferecer espaços que abordem a cultura e a estética de forma ativa, participativa, crítica e multicultural, como o Curso se propõe. Independente da formação ou

atividade profissional, a ampliação do repertório cultural é uma demanda que evidencia a distância que a vida moderna instaurou entre os sujeitos e o universo da estética, além de um estreitamento do olhar para as manifestações de cultura que não pertençam ao seu meio social.

Em um mundo onde a cultura ainda é utilizada como barreira social, forma de discriminação e hostilização, oferecer um espaço de reflexão sobre a temática é uma responsabilidade ética, estética e política.

Considerar as crianças como sujeitos de direito à cultura em diferentes manifestações do patrimônio cultural da humanidade é contribuir para uma sociedade em que as diferenças sejam consideradas como riqueza, para um mundo onde haja mais empatia e humanidade.

Referências

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Rio de Janeiro, RJ: Revista da Embratel, 1981.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Museu, criança e brincadeira: combinação possível? In: ALMEIDA, M. T. P. **O brincar e a brinquedoteca**: possibilidades e experiências. Fortaleza, CE: Premius, 2011.

LOPES, João Teixeira. **A cidade e a cultura**: Um estudo sobre práticas culturais urbanas. Porto (PT): Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017

MENESES, José Newton Coelho. Memória e Historicidade dos lugares: uma reflexão sobre a interpretação do patrimônio cultural das cidades. In: AZEVEDO, Flávia; CATÃO, Leandro & PIRES, João Ricardo (Orgs.). **Cidadania, Memória**

e patrimônio: as dimensões do museu no cenário atual. Belo Horizonte, MG: Crisálida, 2009, p.32-45

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. In: **Salto para o Futuro-Formação Cultural de professores**. Ano XX boletim 07 - Junho 2010.

OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PERISSÉ, G. **Estética e educação 3** (A formação estética dos professores). 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica editora, 2014.

RIBES, R.; SOUZA, S. J. Infância, conhecimento e contemporaneidade In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998

SANTOS, Maria Emília T. **Bebês no museu de arte**: processos, relações e descobertas. Dissertação (mestrado em Educação) – PUC do Rio de Janeiro, Departamento de Educação,186 p. 2017. (p.35-46)

SARMENTO, Jacinto Manuel. **Imaginários e Culturas da Infância** (2002). Disponível em: <www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.> Acesso em out. 2017.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume *et al.* (Org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Summus, 2008.

VECCHI, Vea. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, Alfredo. **La estética en El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2.ed. Barcelona: Octaedro. 2013.

DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO ENTRE CRIANÇAS, COMUNICAÇÃO E ARTE: REFLEXÕES DE UM COLETIVO DE PESQUISA

Gilka Girardello
Monica Fantin
Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina,
gilka@floripa.com.br
monica.fantin@ufsc.br

A preocupação com a diversidade e a participação nas pesquisas com crianças está presente há muito tempo em nosso grupo de pesquisa, o NICA - Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (UFSC). Vemos a participação das crianças nas pesquisas como um de nossos maiores e permanentes desafios teórico-metodológicos e, em relação à diversidade, nos alinhamos a princípios como os sugeridos pela rede europeia de Diversidade na Formação e Educação Infantil, entre eles, a promoção do pertencimento de cada criança ao grupo e o trabalho conjunto entre a escola, a comunidade, a família e as crianças no combate a formas institucionais de preconceitos e à discussão de políticas de acesso (VANDENBROECK, 2013). Assim, temos realizado no grupo pesquisas sobre e com crianças de diferentes etnias, nacionalidades, linguagens, idades, religiões, classes sociais, gêneros, experiências culturais e condições sociopolíticas. As pesquisas de mestrado e doutorado concluídas no grupo nestes dois últimos anos (entre 2016 e 2018) revelaram também essas preocupações, de diferentes formas. Trazemos aqui um registro da discussão sobre participação e diversidade que realizamos no grupo, a partir dessas pesquisas mais recentes, com o objetivo específico de responder ao chamado do *VI Grupeci*, ao mesmo tempo em que buscamos explicitar e problematizar alguns dos desafios que nos inquietam, como pesquisadores da infância.

O processo de elaboração deste artigo teve início em abril de 2018, com um convite que as coordenadoras do grupo fizeram por e-mail aos autores de dissertações e teses realizadas no âmbito do NICA e concluídas entre 2016 e 2018. Na mensagem, lembramos a importância do Seminário *Grupeci*, salientando que nosso grupo participou do evento desde sua primeira edição, e fazíamos uma proposta: "pensamos em fazer uma coisa diferente este ano, que possa ser uma oportunidade de diálogo coletivo entre os trabalhos tão bonitos que vocês realizaram e que temos feito no NICA. Pensamos em pedir que cada um de vocês nos envie por e-mail um ou dois parágrafos dizendo como sua pesquisa lidou com o tema do evento: diver-

sidade e participação nas pesquisas com crianças". Os seis pesquisadores cujos trabalhos haviam lidado empiricamente com crianças responderam ao convite, e suas reflexões foram a base de uma discussão posterior no grupo, em reunião que incluiu atuais mestrandos e doutorandos. A discussão foi retomada na semana seguinte, desta vez com a presença dos pesquisadores Pier Cesare Rivoltella e Simona Ferrari, da Universidade Católica de Milão, em roda de conversa no contexto de um colóquio promovido pelo grupo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Uma síntese de todas as ideias emergentes desse processo foi elaborada pelas coordenadoras e retornou ao conjunto do grupo, para uma última leitura e eventuais alterações, que foram incorporadas ao texto. Esperamos, assim, que este artigo possa representar, da forma mais colaborativa que nos foi possível alcançar, o cenário sempre parcial e em movimento da discussão em nosso grupo, e também contribuir com as discussões mais amplas sobre esses temas tão cruciais para a pesquisa com crianças no país.

Participação e diversidade nas pesquisas de mestrado e doutorado (2016-2018)

Em relação à participação, uma estratégia metodológica interessante foi a que usou Fabíola Costa em sua pesquisa de doutorado (COSTA, 2017). Seu objetivo era animar, "fazer falar", o arquivo de arte infanto-juvenil que ela havia reunido ao longo de seus 20 anos como professora de artes em uma escola pública. Buscando a participação das crianças, procurou no *facebook* ex-alunos, hoje adultos, que tinham criado as obras de arte do acervo quando ainda eram crianças, e convidou-os a visitar a escola e a realizar diferentes processos de curadoria daquelas obras. Reencontrando os desenhos, pinturas e esculturas que eles e seus colegas haviam criado tantos anos antes, e que neles acionaram lembranças e afetos, os jovens trouxeram novas dimensões ao acervo, dialogando ainda com as crianças que hoje estão na escola e que também montaram exposições a partir do material. Explica a pesquisadora: "Por meio de revisitações poéticas empíricas ao arquivo, buscou-se detectar rastros de autoria artística, tanto da professora quanto de alunos e ex-alunos, e de todos eles inter-relacionados" . A experiência ilumina uma forma especial de participação da criança nas pesquisas: a da criança que se foi um dia e que de algum modo permanece na memória e na sensibilidade de quem se é hoje. Fabíola Costa aponta ainda o modo como sua pesquisa abriu-se à diversidade, em um sentido amplo:

> Ao buscar contemplar na escola e destacar na pesquisa a autoria da criança, seus próprios projetos de vida, produções artísticas e propostas curatoriais, compartilhando o convite à arte

> infantojuvenil na sua multiplicidade e pluralidade (...), valoriza a percepção das diferenças e valores, ou seja, a diversidade do humano como uma de suas riquezas fundamentais.[62][3]

Também na pesquisa de doutorado "Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras" de Karin Cozer de Campos (CAMPOS, 2016), as preocupações com a participação e a diversidade foram centrais. O objetivo era compreender a importância de as crianças narrarem suas próprias experiências de vida em contextos formativos. Como relata a autora, "a principal estratégia metodológica foram oficinas de criação de histórias, o que possibilitou às crianças participarem ativamente da pesquisa, criando e contando histórias a partir de temas de suas vidas (momentos significativos, sonhos, desejos, lembranças e memórias)" . Em algumas dessas oficinas, as crianças conversavam enquanto confeccionavam uma colcha de retalhos, simbolizando a diversidade das histórias que compunham a comunidade narrativa da sala de aula. As crianças escolhiam o quê, como e quando contar e propunham encaminhamentos metodológicos, como por exemplo: quais histórias desejavam ouvir, se preferiam que elas fossem lidas ou contadas de memória, se iriam ou não ser ilustradas, etc. Ao mesmo tempo, a pesquisadora sugeria formas lúdicas e artísticas de inspirar o envolvimento das crianças, como jogos dramáticos e vivências literárias, já que a participação não se dá no vácuo e sim no diálogo.

A singularidade e a diversidade das experiências das crianças se manifestavam em cada história contada ou encenada. Como se tratava de crianças de um meio rural, foram frequentes as referências a esse universo cultural, como o relato de uma criança que se perdeu no meio de um milharal. Vale destacar a opção da pesquisadora por acompanhar as crianças no longo trajeto de ônibus até suas casas, na volta da escola, abrindo-se à compreensão da vida das crianças para além de seu papel de estudantes. Karin conta o quanto foi precioso para ela

> conhecer o lugar onde as crianças moravam; poder sentar junto com elas na kombi e no ônibus; conversar e avistar paisagens do campo (...), visualizar a cena da mãe que esperava na beira da estrada a kombi passar para embarcar seu filho para ir à escola estudar; a cena do pai sentado na varanda tomando chimarrão, avistando o filho chegar para depois almoçarem juntos; (...) o desejo das crianças de que eu pudesse descer só um pouquinho para visitar sua casa e conhecer seus pais; poder conhecer o cachorro [personagem] das histórias ouvidas esperando na frente da casa o menino contador de histórias chegar... (CAMPOS, 2016, p. 119).

Uma dimensão da diversidade é a necessidade de, enquanto pesquisadores, fugirmos às compreensões simplistas e generalizantes do que são ou

[62]Idem.

devem ser as crianças. Esta foi uma das preocupações iniciais da pesquisa de doutorado de José Carlos Debus (DEBUS, 2018), que, para estudar as compreensões de autonomia entre crianças em idade escolar, fez uma pesquisa com crianças do sétimo ano de uma escola pública, com cerca de 12 anos de idade. Percebendo que essa fase final da infância é pouco abordada em muitas das obras que tratam da metodologia de pesquisas com crianças, o autor encontrou apoio para compreender as especificidades das crianças que estão chegando à adolescência em Corsaro (2011) e em Corso e Corso (2006).

Durante a pesquisa, na tradição dos estudos de recepção, ele apresentou às crianças cenas de duas séries televisivas estrangeiras, colocando-as como "mobilizadoras de discussões e reflexões sobre autonomia na escola e na família" (DEBUS, 2018, p. 116). As cenas foram escolhidas por mostrarem "um modelo de escola baseado em um certo tipo de autonomia do aluno, mesmo que possam fazê-lo em razão do endereçamento aos jovens espectadores, com o intuito de atraí-los" (*idem*, p.117).

Entre os resultados da pesquisa, está a percepção das crianças de que elas contam com pouco espaço para autonomia e participação na escola:

> No caso da escola, a grande maioria indicou que não é possível opinar ou participar naquele espaço. Ou, quando isso acontece, as regras não são cumpridas: "*A opinião da gente entra por um ouvido e sai pelo outro*", disse um dos jovens. As falas foram num tom de indignação. Segundo eles, os espaços na escola para expressar suas opiniões são muito poucos e, quando conseguem, não encontram a acolhida que desejavam: "*Fingem que nos ouvem*", respondeu uma estudante (DEBUS, 2018, p. 154).

Assim, por um lado reitera-se que a falta de espaço para autonomia e participação na escola pode também incidir sobre as pesquisas que realizamos naquele contexto, como um fator a ser sempre ponderado nas análises. Por outro lado, a indignação com que as crianças citadas acima protestam contra isso, manifestada no âmbito de uma pesquisa realizada na escola, mostra que, dependendo do modo como for conduzida, uma pesquisa pode também ser, ela mesma, geradora de tempos e espaços para a participação das crianças.

O esforço nesse sentido tem estado bem presente em nosso grupo, como mostram alguns exemplos recentes. Um deles é a pesquisa de mestrado realizada por Thaís Ehrhardt de Souza (2017), que procurou entender o papel que têm, na brincadeira das crianças pequenas, os conteúdos televisivos para adultos que elas assistem. A pesquisa partia da constatação de que nos canais abertos brasileiros a oferta de programação especialmente destinada às crianças é cada vez menor, o que restringe seus direitos à cultura. Em uma pesquisa de campo junto a crianças em uma instituição pública de educação

infantil, entre diversas rodas de cantoria e brincadeiras, as crianças inventaram um "programa de televisão", em seu faz-de-conta:

> Víamos as crianças como protagonistas desta pesquisa, elas iam nos mostrando os caminhos a serem delineados, e um deles foi a criação do Programa de Calouros no qual as crianças foram escolhendo personagens evidenciados pela TV e interpretando-os, utilizando fantasias e adereços de sua escolha. Interpretaram cantores em seus diversos gêneros musicais, como Sertanejo, Funk, Pop e Infantil, demonstrando assim seus gostos e também os conteúdos que estão sendo ofertados a elas.[63]

Outra pesquisa de mestrado que teve como foco a participação de crianças na escola foi a de Karine Joulie Martins (2017). A partir da pergunta: "Como as experiências em oficinas de aproximação entre cinema e crianças/jovens podem contribuir para "despertar/incentivar/estimular/promover outras formas de participação na e com a escola?", a autora refletiu sobre as possibilidades de oficinas de cinema promoverem a participação de crianças e jovens na e com a escola pública. Com o propósito de buscar outras formas de expressão, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção a partir de oficinas de cinema para crianças e jovens estudantes entre 9 e 15 anos, em duas escolas de comunidades de periferia na cidade de Florianópolis, em 2016. As oficinas foram planejadas e desenvolvidas na perspectiva da mídia-educação, e além de propiciar uma ampliação do repertório cultural e um ambiente favorável à livre expressão por meio de uma experiência ético-estética com as imagens, asseguraram outras formas de participação das crianças na escola, como se percebe abaixo:

> Durante a oficina de Stop Motion, no pátio da escola, os três participantes que estavam presentes no dia tiveram uma ideia para executar no gira-gira. Quando viram a câmera, dois meninos dos anos iniciais que estavam no seu horário de recreio pediram para mexer. Então, pedi a Téo (11) que ensinasse a eles. Mas além de ensinar, ele pediu que tirassem as fotos para que Téo pudesse também aparecer nas fotos. Depois, a convite dos outros participantes, mais três meninos começaram a revezar seus lugares no gira-gira para criar um efeito especial no stop-motion. (...) A partir da brincadeira e da socialização, crianças e jovens, respectivamente, se sentiram instigados a participar e criar novas estratégias de participação nos grupos formados para as oficinas e fora deles. Nos momentos de entrevistas coletivas e grupo focal, os sujeitos consideraram esses os pontos altos da intervenção, o que reafirma a importância da aproximação da cultura infantil e da cultura jovem na escola para a construção de espaços realmente participativos com o horizonte da formação para a cidadania.[64]

[63]Thaís E. de Souza, mensagem por e-mail, em abril de 2018.
[64]Karine Joulie Martins, comunicação por e-mail, de abril a maio de 2018.

Ao longo do percurso da investigação foi possível promover um "processo de construção de participação na escola a partir de sentidos que emergem da cultura das crianças e jovens, o que evidencia a importância da valorização dessa dimensão em processos de ensino-aprendizagem que têm a cidadania em seu horizonte", diz a autora (2017, p.8).

A preocupação com a participação de crianças e jovens nesta pesquisa não estava alheia ao contexto sociopolítico daquele momento no país, e esse aspecto da pesquisa de Karine foi destacado num parecer de Lyana de Miranda, também pesquisadora do NICA:

> Dispostos a participar da produção política – desejo que exige uma ação coletiva e colaborativa que, no caso das ocupações, foi amplamente registrada em vídeos produzidos pelos próprios jovens e disseminado na internet – todo o movimento ocorreu não apenas "na escola", mas, podemos dizer, com a escola. Provocada pela inserção dos jovens na pesquisa (...), fico pensando em algumas questões. Será que as produções em audiovisual, como as realizadas pelos jovens nas ocupações, não seriam exemplos dessas outras formas de participação a que a pesquisa se refere e busca investigar? Mas, não seria essa nova participação um fenômeno emergente, uma mistura de ordem e anarquia, onde modelos e regras tradicionais se "diluem" – a ponto de serem prontamente sufocados, como ocorreu nas ocupações, até que o sistema-escola retorne ao seu "normal"? Será que a escola, como parte componente desse sistema, está disposta a se abrir para outras culturas e colaborar/co-atuar/co-construir essas novas participações? (MIRANDA, 2017, p.2)

Outra abordagem sobre a participação pode ser encontrada na tese de doutorado de Karin Orofino (2017), que promoveu uma diversidade de formas de interação da criança com propostas artísticas, a fim de possibilitar a participação de crianças através da cultura lúdica, da arte e da corporeidade. Com fundamentos nos estudos da arte contemporânea e da infância, a autora enfatiza o sentido de participação, interação e ludicidade, a partir de autores como Hélio Oiticica, Loris Malaguzzi, Bruno Munari, e Ana Mae Barbosa. A pesquisa *com* crianças foi realizada em uma escola pública de Florianópolis e em um espaço expositivo, em 2015. Na escola, as atividades foram desenvolvidas com um grupo de crianças entre 7 e 8 anos, sob a perspectiva da multissensorialidade e da ludicidade, de modo a identificar o ponto de vista das crianças e suas formas de interação com a arte contemporânea. Entre as experiências artísticas propiciadas às crianças por meio de interações lúdicas com a obra de diferentes artistas e suas "re-interpretações criativas", destaca-se uma sequência de atividades que envolveu a vivências lúdicas, re-interpretações e recriações dos parangolés de Hélio Oiticica, pelas crianças no contexto escolar, em que

elas vivenciaram não apenas o sentido proposto pelo artista, mas sobretudo brincaram com seus próprios parangolés. As vivências das crianças com a arte contemporânea se deram também a partir do trabalho de outros artistas, como, por exemplo, *Playground,* de Toshiko Uriuchi, e *Penetráveis,* de Ernesto Neto. Além dessas experiências na escola, também foram observados dois grupos de crianças em visita à exposição "A Experiência da Arte", no Sesc de Santo André/SP. A autora destaca que se a experiência de conhecer e vivenciar a arte contemporânea se diferencia de acordo com as formas de participação que o ambiente e as mediações propiciam, a interação lúdica e a multissensorialidade são possibilidades educativas de aproximar a criança da arte contemporânea, favorecendo a construção da experiência estética das crianças.

Questões em debate no grupo

Quando propusemos ao grupo uma discussão sobre participação e diversidade na pesquisa, no contexto da preparação deste trabalho para o *VI Grupeci*, iniciamos por referir as pesquisas de mestrado e doutorado recentemente concluídas, sintetizadas acima. Trazemos a seguir as principais questões levantadas na reunião , aqui expostas seguindo a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefevre; Lefevre, 2014), na qual uma montagem de depoimentos reconstrói de modo sistemático diferentes manifestações individuais, articulando conteúdos e argumentos semelhantes, para representar as ideias que circulam em um coletivo em um determinado momento.

Uma primeira discussão enfocou os limites entre a intervenção do pesquisador e a ação livre das crianças, problematizando o que seria de fato "escutar as crianças", esse princípio tão caro a nós, pesquisadores da infância:

> *Todos aqui têm claro que a ideia de "dar voz à criança" tem um viés paternalista. Mas também quando se fala de "escutar a criança", seria preciso ir além. Será que a gente está fazendo isso? Será que escutar a criança é fazer perguntas? Me preocupa a questão* da intervenção nas pesquisas: quantas vezes é uma proposta do adulto querendo saber *alguma coisa da criança. No meu caso, é mais esse lugar de buscar o espontâneo da criança, não quero propor nada. Quanto à espontaneidade, quando fiz pesquisa com as crianças de rua é que eu consegui encontrar isso: as questões da pesquisa emergiram daquilo que as crianças traziam, quando brincavam. Quando a criança expressa algo, é tão maior o que ela tem a dizer! E, por outro lado, será que isso é uma especificidade da pesquisa com crianças?*

Ficou claro na discussão o quanto é preciso evitar o engessamento metodológico, para abrir espaço à liberdade da ação das crianças e à sua participa-

ção, inclusive na concepção original da pesquisa. Inclusive se considerarmos que as sutilezas do espaço e do contexto também podem ser uma forma de intervenção.

Ao mesmo tempo, a especificidade do olhar do pesquisador, particularmente na educação, também precisa estar contemplada, até para que a dimensão da pesquisa esteja aliada à da formação, mas não se dilua nela:

> *No nosso cotidiano de professora, questões potenciais de pesquisa emergem o tempo todo. A gente, com tanta experiência de sala de aula, sente que ali acontece tanta coisa, mas só se vai entender aquilo quando se conseguir o tempo para refletir, se distanciar. E aí a gente vai se colocar em outro lugar. Outra especificidade da pesquisa é que às vezes não dá para compartilhar tudo com as crianças, justamente para não inviabilizar a pesquisa. Por exemplo: uma vez eu queria investigar como é que as imagens da televisão apareciam nas histórias que as crianças contavam. Aí eu não podia dizer antes para elas que tinha esse foco na televisão, tinha que ver o que elas iam contar livremente, até pra respeitar a autoria delas. Tem que ter esses cuidados. Isso "pega" na pesquisa com crianças, senão elas vão dizer o que você quer ouvir. Quanto à participação na pesquisa, a pergunta é: quais as habilidades que o pesquisador que trabalha com crianças deve desenvolver, para ter uma perspectiva mais heterárquica, mais horizontal, em relação a elas?*

Essa preocupação com o equilíbrio entre intervenção do pesquisador e participação da criança foi retomada na semana seguinte, em reunião com o pesquisador Pier Cesare Rivoltella, parceiro do grupo. Para ele, em relação ao espaço e presença do pesquisador, "o ponto de equilíbrio depende do objetivo e do contexto de cada pesquisa" . O grupo também trouxe questões ligadas à diversidade na pesquisa com crianças, principalmente quanto às temáticas. Ainda que nosso grupo tenha um histórico de muitas pesquisas com crianças em situações e contextos muito diversos, realizadas dentro e fora da escola, ainda há muito o que avançar, como apontou a discussão:

> *Não tenho encontrado pesquisas na educação com crianças em contextos de rua. E sobre o direito à memória, quantas pesquisas existem sobre isso? Também na educação se vê poucas pesquisas sobre a família, sobre as diferentes configurações familiares que se tem hoje, sobre as crianças em situação de risco... sobre crianças e gênero, sobre o direito das crianças à cidade. Todos esses são temas ligados à diversidade, que impactam a educação. E por que tantas pesquisas dentro da escola? Tudo bem que a universidade tem um compromisso com a escola, mas mesmo assim...o que acontece fora da escola repercute dentro dela também. É claro que há um grande desafio metodológico*

em se pesquisar com as famílias, talvez por isso é que tendemos mais a pesquisar na escola. Mas é um desafio que precisa ser enfrentado.

Ao concluir este breve registro reflexivo sobre como a diversidade e a participação têm aparecido nas pesquisas recentes em nosso grupo, lembramos uma frase de Jerome Bruner, sobre a relação criança-cultura: "a criança não entra na vida de seu grupo como num esporte autista (...) mas como participante em um processo mais amplo no qual os significados públicos são negociados" (1997, p.23). Nessa negociação, que faz parte também dos processos de pesquisa, está presente a natureza cooperativa das aprendizagens que ocorrem dentro e fora das situações de instrução explícita. Como sugere Rogoff, a partir do conceito de *participação orientada* em atividades culturais: "a participação orientada proporciona uma perspectiva para nos ajudar a tratar das várias formas nas quais as crianças aprendem, à medida em que participam e são orientadas pelos valores e pelas práticas de suas comunidades culturais" (2005, p.232).

Podemos entender que a participação da criança em uma pesquisa é em alguma medida uma participação orientada na atividade cultural do pesquisar. E que um grupo de pesquisa atento aos direitos das crianças à participação estará também atento à necessidade de abraçar a diversidade das infâncias, e consequentemente a diversidade das formas de pesquisar que ela exige. Esperamos que a partilha de algumas das questões teórico-metodológicas que temos discutido no NICA, no movimento constante de negociação de sentidos que envolve o aprender-ensinar a pesquisar com crianças, possa contribuir para o diálogo na comunidade cultural dos pesquisadores da infância.

Referências

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2005.

CAMPOS, K.C. **Nossas vidas contam histórias**. Tese de Doutorado.PPGE/UFSC, 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORSO, D.L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: a psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

COSTA, F.C.B. **"Museu Menor"**: um convite à arte - poéticas do arquivo de uma professora de arte. Tese de Doutorado, PPGE/UFSC, 2017.

DEBUS, J.C.S. **Educação para a Autonomia**: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças. Tese de Doutorado, PPGE/UFSC, 2018.

LEFEVRE, F. ; LEFEVRE, A.M.: Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**., Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2)

MARTINS, K.J. **Oficinas de cinema**: olhares e participação de crianças e jovens na escola. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSC, Florianópolis, 2017.

MIRANDA, L.T. Parecer sobre a Dissertação de Mestrado "**Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola**". Brasília, 2017.

OROFINO, K. **Crianças e arte contemporânea**: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos. Tese de Doutorado. PPGE/UFSC, Florianópolis, 2017.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

SOUZA, T.E. **As crianças e os conteúdos para adultos na televisão**: recepção, mediação e brincadeira. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSC, 2017.

VANDENBROECK, M. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.) **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papirus, 2013.

IMAGENS DA VIDA: O OLHAR E AS REFLEXÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS SOBRE O DISTRITO FEDERAL

Maria Lidia Bueno Fernandes
Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e Construção do Conhecimento (GPS) /UNB
lidia_f@uol.com

Maria Andreza Costa Barbosa
Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e Construção do Conhecimento (GPS) /UNB
andrezaferreiro@gmail.com

Reinaldo Ramos Diniz
Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e Construção do Conhecimento (GPS) /UNB
prodiniz@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho aborda questões relacionadas ao olhar estético nas elaborações infantis e juvenis e a proximidade dessas elaborações com o conceito de vivência (*perejivánie*) no âmbito da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza-se da observação participante com a realização de entrevistas e proposição de desenhos para identificar o que pensam as crianças e jovens do Distrito Federal sobre o seu território abrigo (HAESBAERT, 2009) de lazer, de aprendizagem, em especial daqueles que frequentam as Escolas Parque da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Arte-Cidade. Educação Estética. Crianças e Jovens.

Introdução

Este artigo busca refletir sobre como as crianças e jovens, moradores de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, estabelecem a relação com a cidade, como se identificam com o seu lugar de moradia e, dessa forma, compreender os elementos constitutivos da elaboração estética. Propomos, assim, pensar o território como um espaço de múltiplas memórias, culturas, identidades e conflitos, enfim, *lócus* de diversas práticas culturais e estéticas em que sistemas de valores se manifestam (FERNANDES, 2018). Concordamos com Rego (2007, p. 9), quando afirma que "os espaços cotidianamente vividos (o pátio e o prédio da escola, o bairro e seus diferentes lugares, a urbanidade ou a ruralidade) são espaços plenos de perguntas a serem feitas, problemas a serem discutidos, de soluções a serem pensadas".

Nesse sentido, a discussão situa-se em torno de temáticas como Cidade, Arte e Criação Estética, a partir de pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio de desenho sobre o lugar e entrevista semiestruturada com crianças e jovens da rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente

da Escola Parque 210 nortes, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo ancorou-se na teoria histórico-cultural no sentido de aproximar a análise dos desenhos e as falas dessas crianças considerando a questão espacial, ou seja, a unidade pessoa-meio, uma vez que, segundo essa teoria, desde a infância, a criança está mergulhada na cultura, sendo o meio constitutivo da pessoa (PRESTES 2013).

Seguindo as trilhas da teoria histórico-cultural e em diálogo com Santos (2012); Harvey (2014); Massey (2000); Aitken (2014); Lopes e Fernandes (2018), este estudo tem como objetivo compreender a vivência das crianças e jovens nos tempos e espaços do Distrito Federal, relacionando à educação estética, com o apoio das reflexões de Manguel (2009). Procuramos, assim, a aproximação com o universo simbólico das crianças e dos jovens a partir da relação que estabelecem com seu espaço, com o lugar e com as referências materiais que os circundam, ao elaborarem imagens desenhadas desse território vivido e sonhado.

Percurso metodológico

Conhecer a vida das crianças e jovens no Distrito Federal considerando a abordagem territorial permite que nos ocupemos de uma abordagem teórica que tem como viés de entrada o espaço geográfico, que permite "assumir as crianças com suas potenciais presenças em nossas vidas e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo e que não estão fora da dimensão política, tanto simbólica quanto material das sociedades" (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 210).

Nessa perspectiva, a abordagem de Lefebvre (2006) ampara nossas reflexões, considerando que o autor indica essa entrada a partir de três dimensões: o espaço concebido, o espaço percebido e o espaço vivido, este de fundamental importância para este trabalho, já que se trata daquele espaço intimamente ligado às práticas sociais e culturais **do** e **no** cotidiano, bem como contribui para a reflexão sobre o olhar e o protagonismo das crianças e jovens que vivem, se criam e recriam a partir de um Paradigma Territorial Contra hegemônico, em que o território é o espaço vivido, densificado pelas múltiplas relações culturais e sociais (LEFEBVRE, 1995). Essa abordagem permite olharmos para a cidade, não em sua dimensão econômica e de valor de troca, mas a partir dos usos que as pessoas fazem de seus espaços na sua vida cotidiana, em especial, como percebem/elaboram os conflitos, como circulam e por onde e, também, como desfrutam o lazer e as festas.

> São centrais para a teoria materialista de Lefebvre, os seres humanos em sua corporeidade e sensualidade, sua sensibilidade e imaginação, seus pensamentos e suas ideologias; seres huma-

> nos que entram em relações entre si por meio de suas atividades e práticas (SCHMID, 2012, p. 91).

A pesquisa realizada na Escola Parque 210 nortes é parte da dissertação de mestrado intitulada "Imagens da Cidade, da Escola e da Vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF" (BARBOSA, 2018) e contou com a participação de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças moradoras de diferentes lugares da cidade encontram-se diariamente na Escola Parque para as aulas de artes e educação física, na perspectiva da educação integral. Baseada no ideário de Anísio Teixeira de educação laica, pública e democrática e elaborada junto ao Plano Educacional de Brasília, a Escola Parque caracteriza-se ainda hoje como um importante local para que os estudantes possam apropriar-se da cultura e pensar esteticamente a sua realidade, uma vez que concentra as experiências das crianças de contextos socioeconômicos diversos da cidade e porque esse espaço escolar tem, na arte, o seu sentido.

Os estudantes da Escola Parque orientaram o nosso olhar para as dimensões simbólicas que se realizam na cidade e na escola. Durante o processo de pesquisa, as crianças, do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisaram mapas do Distrito Federal e, a partir de discussões e conversas em roda, elaboraram desenhos e aquarelas sobre o lugar de moradia. Ao longo da pesquisa-ação, procuramos perceber como os encontros, os distanciamentos, os conflitos e os diálogos constituem-se em elementos da educação estética, bem como perceber a sua relação com os princípios de formação para a cidadania.

Elaboração estética sobre a cidade: outros olhares, outras narrativas

Entende-se que o mundo, na atualidade, está cada vez mais sensível à produção e interpretação iconográfica nos jornais, na publicidade, no cinema, na televisão, na internet, além de outras tantas formas de produção imagética. Assim, nesta pesquisa, optou-se pelo trabalho com a produção de desenhos sobre a cidade. As imagens produzidas pelos estudantes contam uma história sobre formas de pensamentos e sentimentos de quem as produz e, assim como as demais, possuem também uma estrutura narrativa própria (MANGUEL, 2009). Defende-se, neste trabalho, que essa forma de discurso ganha autonomia em relação à produção textual discursiva, pois se trabalha com uma construção narrativa que "passa" pela retina, envolve outros sentidos/sentimentos, permitindo, portanto, uma narrativa em que racionalidade e sensibilidade coexistam.

Adentrar pelo campo da teoria histórico-cultural significa pensar no desenvolvimento das crianças e jovens no complexo sistema processual que articula o momento presente, experimentado ao mundo historicamente construído.

No que diz respeito à abordagem sobre educação estética, a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski orienta nosso olhar, já que considera que a arte é uma atividade relacionada à vida material da humanidade, uma prática social. Sua natureza "implica algo que transforma, que supera o sentimento comum" (VIGOTSKI, 2016, p. 306), que parte de uma perspectiva coletiva, reflexo da trajetória humana, portanto, a arte é tida como "o social em nós" (VIGOTSKI, 2016, p. 315).

Diríamos, assim, que a arte e a vida encontram-se justamente na emoção que há quando as nossas diferentes referências culturais, vinculadas ao ato de criação estética, levam-nos a uma elaboração singular. Por isso, quando se trata de educação estética, Vigotski nos diz "E é essa poesia de 'cada instante' que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética" (VIGOTSKI, 2016 p. 352). E, ainda, sobre educação estética:

> O que deve servir de regra não é o adornamento da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (VIGOTSKI, 2016, p. 352).

Essa atividade criadora é essencial para o desenvolvimento humano, para vivenciar e tomar consciência das emoções que a materialidade da vida cotidiana suscita (CERTEAU, 1994). Assim, o intuito é pensar sobre a criação artística e cultural como processos que são apreendidos socialmente desde a infância. Compreende-se que as crianças e jovens fazem parte da vida urbana, estando, portanto, envolvidas nas práticas sociais. Estas, por sua vez, são formadas por uma malha complexa que abrange a cultura, o território, as emoções, a política e a estética.

As impressões e as considerações das crianças e jovens estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre as infâncias e adolescências nesta. Tais questões estão interligadas, porque são expressões da vida cotidiana. Dessa forma, ao mostrar o olhar e a reflexão das crianças e jovens sobre a cidade, este estudo aborda o processo de elaboração estética e de criação desse segmento da sociedade, bem como reconhece, no diálogo estabelecido entre pesquisadores e essas crianças e jovens, um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade. Tais questões estão interligadas, porque são expressões da vida das crianças. Observamos também que o vivido não impede o sonhado, como expresso nos desenhos.

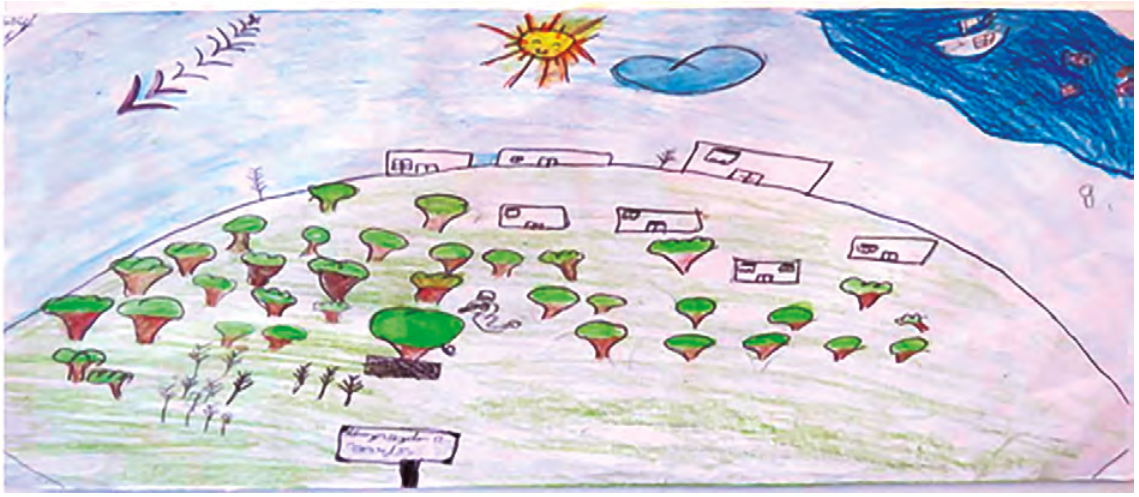
Figura 1- Guilherme, 3º ano (SMLN Trecho 04 Chácara)

Fonte: Barbosa (2018).

Figura 2 - Mirela, 4º ano Águas Lindas de Goiás

Fonte: Barbosa (2018).

Figura 3 – Bruna, 5º ano (Varjão)



Fonte: Barbosa (2018).

Figura 4 - Tadeu, 5º ano (Plano Piloto)

Fonte: Barbosa (2018) .

Nas entrevistas com as crianças da Escola Parque 210 norte, junto à análise dos desenhos em aquarela sobre o lugar elaborado por elas, constatou-se que os aspectos da realidade estavam combinados aos afetivos para a realização do trabalho. Aspectos que puderam ser notados nas falas sobre a casa e a relação com a família, nos diálogos em grupo sobre o que acontecia aos finais de semana e na forma como os elementos visuais foram selecionados e combinados no desenho. Guilherme, Mirela, Bruna e Tadeu relataram nas entrevistas e nos mostram nas aquarelas anteriormente apresentadas a importância dos jogos na quadra de futebol, a admiração do Lago Paranoá, as brincadeiras na rua, a relação com a escola classe, a rotina doméstica, o cansaço diário, o medo, a violência e a insegurança vivenciada por muitas crianças cotidianamente, a relação dos habitantes com os espaços coletivos e os distanciamentos entre os vizinhos. Situações de vida que foram discutidas em roda, interpretados e (re) elaborados pelas crianças durante o processo.

Guilherme mora em um setor de chácaras, próximo ao Plano Piloto. Bruna é moradora do Varjão, passa todos os dias pelo Lago Paranoá, mas não o usufrui como lugar de lazer e diversão. Mirela é moradora de Água Lindas, cidade de Goiás, situada no entorno do Distrito Federal, e percorre grandes distâncias para estudar. Tadeu é morador do Plano Piloto, a escola fica ao lado de sua residência, mas ele sai pouco de casa e raramente frequenta os espaços culturais e de lazer da capital.

Pela rotina das crianças, percebemos a ausência de planejamento para o povoamento da cidade, a diferenciação social das localidades em relação ao Plano Piloto e os conflitos inerentes aos processos de desenvolvimento e da expansão da capital. Destarte, ao longo de sua história, Brasília caracteriza-se

pelo crescimento acentuado, pela forte expansão territorial e desigualdades latentes. Além disso, percebemos que as crianças, moradoras ou não do Plano Piloto, conhecem e usufruem muito pouco dos espaços culturais e do patrimônio arquitetônico e urbanístico da capital.

Não obstante, mesmo com realidades diferentes, todos os elementos desenhados, como foi visto nas imagens acima, estão relacionados a uma vivência do estudante, ou seja, a um processo que envolve o afeto, o intelecto e os dados culturais.

Nesse sentido, em uma perspectiva histórico-cultural, podemos analisar estes trabalhos certos de que as ideias sobre o meio envolvem conhecimentos objetivos que são importantes para a elaboração dos aspectos subjetivos, como a percepção e as sensações vivenciadas nesse lugar.

Observou-se que, durante a pesquisa, a conversa sobre Brasília, sobre o DF e o lugar de moradia, o que as crianças conheciam e o que gostariam que existisse na cidade foi, para muitos, um processo reflexivo intenso devido às dificuldades que encontram em viver nessa cidade, entre elas: as incertezas quanto à moradia, as distâncias que corroboram uma rotina cansativa, os poucos ou mesmo ausentes espaços para a brincadeira, assim como a falta de segurança e o tempo exíguo para a diversão e o lazer.

Por outro lado, vimos como foi importante para essas crianças "recuperarem" ou "conquistarem" o seu espaço na cidade ou ter oportunidade de pensar sobre este assunto e reorganizar esse lugar por meio do desenho e da aquarela. Sobre esse ponto de vista, compreendemos que as crianças, de diferentes maneiras, a partir de suas vivências, refletiram sobre cidadania e mostraram algo muito interessante sobre a cidade: ao que parece, as pessoas são observadoras desse espaço e não participantes, ou seriam usuárias?

Outro ponto importante a ser destacado, que pode ser notado no desenho de Bruna, Mirela e Tadeu, é que a escola não consta na cidade, o que nos impõe uma questão: Isso se deve ao fato de a escola não ser próxima à residência ou porque não teria sentido nesse espaço?

Milton Santos (2012) orienta-nos a pensar a cidadania de forma dialética. Embora consista em um conceito abstrato, a conquista da cidadania envolve ações e vários movimentos que estão em interação, os aspectos sociais, econômicos, institucionais e culturais que formam uma totalidade com forças e tensões. Tensões que nos mostram estarmos diante da contradição do sistema: a cidadania, como conceito de liberdade e de igualdade de direitos, e o sistema com sua perversidade e exclusões, refletidas na desigualdade e na falta de acesso aos itens básicos que assegurem a manutenção da vida de grande parte da população (SANTOS, 2012).

Nessa perspectiva, ao discutir sobre território educativo, Ana Beatriz de Faria (2012) nos lembra que temos a ideia de cidade como uma obra que não é realizada por nós, como se não tivéssemos construído histórica e socialmente esse espaço. Assim, reproduzimos uma lógica de cidade a qual utilizamos, sem nos considerar responsáveis e, por conseguinte, sem a liberdade de modificá-la.

Em relação à infância, percebemos a reprodução dessa lógica, quando não são disponibilizados às crianças espaços na cidade para as suas demandas. Concordamos com Faria (2012), quando aponta que, ao brincar nas ruas e vivenciar a cidade, as crianças colaboram para reverter a lógica de um lugar distanciado e desumanizado, já que as suas necessidades, ao serem visibilizadas, pressupõem a transformação desses espaços.

Sobre esse aspecto, interessante observar que encontramos, nas falas das crianças e nos desenhos, um olhar sobre a cidade que foge a uma concepção linear em relação à paisagem, ao território e ao lugar, quando elas se fazem presentes ao mostrarem as suas críticas, descontentamentos, dúvidas e expectativas e quando apresentam os diferentes tempos da cidade (MASSEY, 2000). Lopes e Fernandes, ao tratarem dos estudos relacionados à Geografia da Infância, fazem a seguinte reflexão: "Todo o espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora" (LOPES; FERNANDES, 2018).

O trabalho plástico possibilitou aos estudantes compartilharem a emoção da realização de um pensamento, de uma ideia sobre o lugar. Da realização do desenho surgiram o diálogo e a elaboração de cada lugar como uma possibilidade. Ou seja, constatou-se que a definição de lugar e de território é importante para o sentido de pertencimento social e cultural para as crianças. As crianças mostraram a importância dos aspectos ligados às condições da vida social e a cidadania, como o acesso a bens e serviços, a sensação de igualdade e a dignidade de ser de algum lugar.

Considerações finais

Observou-se que a elaboração do desenho e os diálogos promoveram uma reflexão em vários níveis para os estudantes. A possibilidade de organizar o pensamento por imagens constituiu um momento de (re) conhecimento sobre o meio e de re (elaboração). As crianças e jovens procuraram organizar espacialmente as suas referências sobre o lugar, buscando trazer, nesse processo, novas possibilidades de representação visual.

Isso porque os estudantes, durante o processo de reflexão sobre o meio, elaboraram imagens que superam a mera representação da paisagem e al-

cançam a criação visual, uma vez que essas imagens surgem como resposta e uma nova organização dos elementos do meio.

Nessa perspectiva, a criação visual está relacionada à elaboração sobre o significado do meio para cada criança a partir da reflexão sobre o lugar, esse como referência de paisagem, de história e de vivência. Ao desenhar, as crianças puderam transpor a aparência para compreender outras relações que estão interligadas, como: os deslocamentos, os extensos percursos, a participação na cidade, a cansativa rotina, os espaços utilizados para brincar, as relações com colegas, vizinhos, com a família e a escola.

Podemos considerar que essa diferenciação no modo de ver, de perceber e fazer a crítica ao lugar é um elemento estético que se apresenta nos trabalhos. As crianças selecionaram aspectos da paisagem que foram interpretados na elaboração do desenho e nos diálogos ao longo do processo, resultando disso, a criação e o conhecimento sobre a cidade.

A partir da dimensão estética, alguns pontos acompanham essa discussão. Observamos que as crianças trazem percepções diferenciadas sobre o seu contexto, haja vista essas percepções estarem relacionadas ao afeto, à emoção, à realidade e à imaginação.

Com isso, compreende-se a unidade afeto e o intelecto como uma relação dialética, pois a reflexão sobre o lugar acompanhou a interação entre os sentimentos dos estudantes e os aspectos racionais para organizá-los dentro de uma lógica espacial. Lógica em que afeto, emoção e o intelecto parecem combinados em uma cultura, que é o modo de ver do estudante.

Constata-se que as impressões das crianças e dos jovens estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre a infância e a juventude nesta cidade (AITKEN, 2014). Além disso, o diálogo revelou-se para os estudantes como um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade. Tais questões encontram-se interligadas, porque são expressões da vida das crianças e jovens.

Baseados na cumplicidade entre arte e vida, de acordo com as concepções histórico-culturais, compreende-se que o trabalho artístico e a elaboração de imagens realizados no espaço escolar podem aproximar os estudantes da reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, tensionar essa realidade. O pensamento que envolve a arte permite esse trânsito entre as práticas cotidianas da vida e a liberdade que a criação estética possibilita.

Referências

AITKEN, S. Do Apagamento à Revolução: O direito da criança à cidadania/Direito à cidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul-set 2014.

BARBOSA, M.A.C. **Imagens da Cidade, da Escola e da Vida**: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF. 2018, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEBORTOLI, J. A. O. *et al.* **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte, MG: Ed.UFMG, 2008.

FARIA, A. B. G. D. F. Outros Sujeitos, Outros Territórios: em busca do território educativo, integral e integrador. **Em Aberto**, São Paulo, v. 25, p. 1-15, jul/dez 2012.

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan/abr 2018.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 2. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2009

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

_____. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org). **O espaço da diferença**. São Paulo, SP: Papirus, 2000. Cap. 8, p. 176-186.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, N. Geografia educadora, isso serve para.... In: REGO, N. CASTROGIOVANNI, A.C; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2007, v. 1, p. 4-11.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Fundação Ulysses Guimarães, 2012.

SANTOS, Milton *et all*. **O papel ativo da geografia, um manifesto**. Florianópolis, 2000.

SCHMID, C. A Teoria da Produção do Espaço de Henri Lefebvre: Em Direção a uma Dialética Tridimencional. **GEOUSP** – espaço e tempo, São Paulo, n°32, pp. 89- 109, 2012.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan/mar 1961.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP.** São Paulo, p.681-701,2010.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MUSEU E INFÂNCIA: OS MUSEUS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E O PÚBLICO INFANTIL ESPONTÂNEO

Cristina Carvalho
(cristinacarvalho@puc-rio.br)

Francisca Valeria Martins Cunha
(valeriacunha1996@gmail.com)

Gabriela Campolina de Azeredo Coutinho Lopes
(gabicampolinazeredo@gmail.com)

Thamiris Bastos Lopes
(thamiris_bl@hotmail.com)
Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI-PUC-Rio)
Agências Financiadoras – CNPq e FAPERJ

Resumo

Refletindo sobre os temas da infância e da formação cultural infantil, o atual trabalho é um recorte da pesquisa institucional "As crianças e os museus da cidade do Rio de Janeiro: conhecendo estratégias educativas e repensando uma pedagogia museal para crianças", realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI). A pesquisa aqui apresentada busca investigar se as instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro oferecem atividades educativas para o público infantil espontâneo. Tendo em vista as especificidades do desenvolvimento humano nessa etapa da vida, e compreendendo que apenas receber o público infantil não garante experiências significativas para sua formação cultural, procuramos verificar como os museus organizam o tempo, espaço e objeto para receber esse público. As estratégias metodológicas utilizadas para a presente investigação foram: (i) análise de questionário enviado pelo GEPEMCI em 2015 a 129 instituições culturais da cidade cadastradas em duas publicações - o Guia de Museus Brasileiros (2011) e o Guia de Museus RJ: Um guia de Memórias e Afetividades (2013); (ii) busca em sites e redes sociais das instituições que afirmaram receber o público infantil com frequência; (iii) observação das atividades oferecidas a esse segmento em dois museus. Das 38 instituições que recebem o público infantil com frequência alta e muita alta, apenas 8 oferecem atividades específicas para esse público. Assim, dirigimos nosso olhar para compreender os motivos que levam à oferta dessas atividades e para conhecer o modo como as instituições recebem o público infantil, pois consideramos que esses recursos oferecem pistas para se pensar as ações desenvolvidas para as crianças em lugares diversos. A análise dos dados está articulada com teóricos da abordagem histórico-cultural, assim como nas reflexões de autores que se debruçam sobre a importância da dimensão estética para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Cultura. Infância. Famílias.

Introdução

O presente estudo é um recorte da pesquisa institucional "As crianças e os museus da cidade do Rio de Janeiro: conhecendo estratégias educativas e repensando uma pedagogia museal para crianças", realizada pelo Grupo de Pesquisa em Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI). O GEPEMCI tem como principal objetivo investigar os setores e ações educativas de museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro. Com o intuito de mapear e conhecer as atividades oferecidas ao público em geral – e mais especificamente às crianças de 0 a 6 anos –, a estrutura de funcionamento mantida por essas instituições, os agentes sociais que neles atuam e as estratégias pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, foi aplicado um questionário, no ano de 2015, aos museus e centros culturais do município.

As pesquisas sobre o público infantil na instituição museal se voltam, de modo geral, para as visitas escolares. De fato, é por meio da instituição escolar que as crianças mais frequentam o museu. No entanto, buscamos focalizar o olhar para crianças que visitam instituições culturais com seus familiares, sem marcação prévia, o que se configura o segundo grupo que mais acompanha as crianças, de acordo com os dados do questionário GEPEMCI (2015).

Portanto, o atual trabalho de pesquisa busca mapear e conhecer estratégias desenvolvidas para o público infantil espontâneo nos museus da cidade do Rio de Janeiro, trazendo uma breve reflexão de iniciativas pioneiras que articulem infância e estética.

Os museus são espaços que possibilitam o enriquecimento da formação cultural, permitindo a construção de um olhar sensível que busca a compreensão de si, do outro e do mundo. Com a realização desta pesquisa, buscamos investigar especialmente as experiências das crianças de 0 a 5 anos, pois, de modo geral, configura-se como um público que não é contemplado quando se pensa em possibilidades de acesso a espaços destinados para a ampliação cultural, artística e estética.

Segundo o estudo de Coimbra *et al.* (2012), é possível distinguir três tipos de audiência: a *audiência espontânea*, que é caracterizada principalmente pela autonomia, decidindo por si participar ou não do evento; a *audiência programada*, formada por escolas que agendam suas visitas e outros grupos especiais como turistas que procuram visitas guiadas; e a *audiência estimulada*, em que o museu, em atividades geralmente localizadas fora da instituição, se coloca como ferramenta para a inclusão social de um público que não está acostumado a este ambiente. Assim, entendemos por público espontâneo o que frequenta o museu sem agendamento programado e sem associação com a escola. Contemplando o fato de que as crianças de 0 a 5 anos ainda não

possuem autonomia para circular pelo município, o trabalho aqui apresentado considera a autonomia de seus familiares ao classificar o público infantil como espontâneo.

Ao longo do texto serão apresentados dados obtidos a partir da análise do questionário aplicado pelo GEPEMCI, observações das atividades oferecidas ao público infantil espontâneo em dois museus no período de abril a junho de 2018 e reflexões acerca da presença desse segmento em instituições culturais da cidade do Rio de Janeiro.

O questionário GEPEMCI e primeiros achados

O questionário GEPEMCI contou com um estudo-piloto e, em seguida (2015), aplicou o questionário *online* enviado a todos os museus e centros culturais cadastrados no Guia de Museus Brasileiros - IBRAM (2011) e na publicação Museus RJ - Um guia de Memórias e Afetividades (2013).

Em um primeiro momento, em virtude do baixo retorno dos questionários, ao longo de quatro meses - de agosto a dezembro de 2015 -, foi realizado um intenso trabalho de contato com todas as 139 instituições culturais da cidade cadastradas nos guias museais. A partir desse contato, a amostra foi reduzida para 135 espaços, pois 4 instituições[65], apesar de se apresentarem de modo autônomo nos guias, declararam a mesma gestão administrativa e uma única resposta para informações como as que buscávamos.

Foi constatado, ainda no período de aplicação dos questionários, que 11 espaços não se consideravam museus; 12 instituições estavam desativadas sem previsão de reabertura; 3 encontravam-se fechadas em decorrência de obras na cidade do Rio de Janeiro para a realização dos Jogos Olímpicos de 2016; 4 ainda estavam em fase de implementação e 6 permaneciam temporariamente fechadas para reformas. A cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2015, contava então com 99 museus em funcionamento, dentre os quais 85 participaram da pesquisa e apenas 14, apesar de estarem em funcionamento, não responderam ao questionário, mesmo após inúmeros contatos.

O recorte de pesquisa aqui apresentado partiu do questionário do GEPEMCI, mais especificamente da pergunta sobre a frequência do público infantil nas instituições: *"Em comparação com os demais públicos, qual é a frequência de visitas das crianças à instituição?"*. Das 85 instituições respondentes, 38 afirmaram receber o público infantil com frequência alta/muita alta. Classificamos então as 38 instituições por tipologia de museu e a distribuição foi

[65]-Casa de Rui Barbosa, responsável pelo Arquivo Museu de Literatura Brasileira; 2-Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, responsável pelo Museu do Universo; 3-Instituto de Pesquisa do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, responsável pelo Museu do Meio Ambiente e pelo Sítio Arqueológico Casa dos Pilões.

a seguinte: 16 museus históricos, 13 museus de arte, 8 museus de ciências e 1 museu comunitário (quadro 1).

Quadro 1- Museus e Centros Culturais da Cidade do Rio de Janeiro que recebem o público infantil com frequência alta/muito alta no ano de 2015

Museus (público infantil frequência muito alta / alta)		**Tipologia**
1	Centro Histórico e Cultural do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro	**MUSEUS HISTÓRICOS (16)** • História • Militar • Memória social • Memória ferroviária • Memória do futebol • História natural • Etnologia • Museu-casa
2	Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha (Ilha Fiscal)	
3	Museu Naval	
4	Sítio Histórico da Fortaleza de São João	
5	Museu do Corpo de Fuzileiros Navais	
6	Monumento Nacional aos Mortos da Segunda Guerra Mundial	
7	Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro	
8	Museu Casa de Rui Barbosa	
9	Museu Seleção Brasileira	
10	Fluminense Football Club	
11	Exposição FLA Experience	
12	Museu Histórico da Cidade	
13	Museu Histórico Nacional	
14	Museu do Samba	
15	Casa do Patrimônio Ferroviário do Rio de Janeiro	
16	Museu do Índio	
17	Centro Cultural Municipal Oduvaldo Vianna Filho- Castelinho do Flamengo	**MUSEUS DE ARTE (13)** • Moderna • Temática • Popular Brasileira • Contemporânea • Cênicas • Visuais • Arquitetura e Paisagismo
18	Museus Castro Maya/Museu do Açude	
19	Centro Cultural Banco do Brasil	
20	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro	
21	Museu de Arte do Rio	
22	Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular	
23	Centro Cultural Parque das Ruínas	
24	Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea	
25	Museu Casa do Pontal	
26	Museu Internacional de Arte Naif	
27	Casa Daros	
28	Casa França Brasil	
29	Sítio Roberto Burle Marx	

30	Casa da Ciência da UFRJ	**MUSEUS DE CIÊNCIAS (8)** • Biológicas • Ciência e Tecnologia • Planetário • Ambiental • Centro de Ciência
31	Espaço Ciência Viva	
32	Museu da Vida/Fiocruz	
33	Museu do Meio Ambiente/Jardim Botânico do Rio de Janeiro	
34	Museu Aeroespacial	
35	Fundação Planetário	
36	Jardim Zoológico	
37	Espaço COPPE Miguel de Simoni	
38	Museu da Maré	**MUSEUS COMUNITÁRIOS (1)**

Fonte: GEPEMCI (2015).

Das 38 instituições que sinalizaram receber o público infantil, duas encerraram suas atividades - a Casa Daros e o Museu Internacional de Arte Naïf (Mian) - reduzindo o número de museus e centros culturais para 36.

Após o mapeamento dos espaços que recebem esse segmento com frequência alta e muito alta, foi realizada uma busca nos sites e redes sociais com o intuito de identificar a programação destinada ao público infantil espontâneo. Com a realização desse levantamento, das 36 instituições investigadas, apenas oito ofereciam atividades voltadas para crianças no período de abril a junho de 2018.

A Escolha das Instituições

Organizamos então as oito instituições que possuíam programação específica para o público infantil por tipologia: uma se enquadra na tipologia de Museu Histórico, três se enquadram na tipologia de Museus de Arte, quatro se enquadram na tipologia Museus de Ciências (Quadro 2).

Quadro 2 - Museus e Centros Culturais da Cidade do Rio de Janeiro que oferecem atividades específicas para o público infantil espontâneo no ano de 2018

Museus que oferecem atividades específicas para o público infantil espontâneo	**Tipologia**
Museu Histórico Nacional	**Museu Histórico**
Centro Cultural Banco do Brasil	**Museus de Arte (3)**
Museu de Arte do Rio	
Centro Cultural Parque das Ruínas	

Museu da Vida/Fiocruz	**Museus de Ciências (4)**
Museu do Meio Ambiente/Jardim Botânico do Rio de Janeiro	
Museu Aeroespacial	
Fundação Planetário	

Fonte: Elaboração das autoras.

Para a realização da etapa de observação, nossa intenção era escolher instituições que contemplassem tipologias distintas. No entanto, além do número reduzido de ofertas de atividades para o público infantil, essas ações são pontuais, oferecidas, por exemplo, apenas uma vez ao mês, e interrompidas quando não há a possibilidade de acesso ao público.

Sendo assim, delimitamos que as atividades a serem observadas no momento da coleta de dados deveriam atender aos critérios da pesquisa: (i) estar entre as 36 instituições que responderam ao questionário GEPEMCI; (ii) possuir divulgação das atividades nos sites ou redes sociais das instituições; (iii) desenvolver programação específica para o público de 0-5 anos; (iv) tipologias distintas.

Em um primeiro momento, selecionamos então três instituições. Contudo, um desses espaços, a Fundação Planetário, teve suas atividades canceladas em decorrência da greve dos caminhoneiros ocorrida em maio de 2018 e não poderia garantir a permanência das ações futuras. A partir deste acontecimento inesperado, mas ainda pensando na inserção do público infantil espontâneo em diferentes tipologias de museus, fizemos a escolha metodológica de realizar nossas observações em um Museu de Arte e um Museu Histórico: o Museu de Arte do Rio (MAR) e o Museu Histórico Nacional (MHN), localizados no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Gráfico 1 - Número de instituições participantes da pesquisa em diferentes etapas

Fonte: Elaboração das autoras.

Estética, Infância e Arte: alguns aspectos teóricos

Entendemos que a contribuição do espaço museal para a formação da criança se confere principalmente na ampliação do repertório estético, onde a criança vivencia e tem contato com distintas manifestações culturais.

Santos (2017) discorre sobre a estética e empreende uma reflexão sobre a arte e a beleza, pois considera que é uma dimensão que extrapola o campo da arte e está presente nos diversos âmbitos da vida. A autora cita Vecchi ao apontar a importância da dimensão estética:

> [...] um processo de empatia relacionando o 'Eu' a coisas e coisas aos outros. É como um fio fino ou o desejo à qualidade que nos faz escolher uma palavra sobre a outra, o mesmo para uma cor ou tonalidades, uma determinada peça de música, uma fórmula matemática ou o sabor dos alimentos. É uma atitude de cuidado e atenção para as coisas que fazemos, um desejo de sentido; é curiosidade, admiração; é o oposto da indiferença e da falta de cuidado, da conformidade, da ausência de participação e sentimento (Vecchio, 2010 *apud* Santos, 2017, p. 37).

Dessa forma entendemos a estética como uma dimensão que faz com que tenhamos um olhar atento, consciente e sensível para o mundo. Falar de estética é falar daquilo que nos afeta através dos sentidos e da nossa subjetividade. A contribuição da dimensão estética é estimular essa construção de conhecimento através dos sentidos buscando desenvolver a ética, sensibilidade e delicadeza.

Santos (2017) considera o museu como um espaço potente para a ampliação da dimensão estética, e deve ter em mente sua relevância para o público infantil. A autora destaca o museu como um espaço de encontro entre adultos, crianças e acervo, incentivando essa atitude de olhar com cuidado, olhar criticamente e poder refletir com e sobre o outro.

Carvalho e Lopes (2016, p. 8) ressaltam que *"atividades lúdicas e o faz-de-conta no museu contribuem para que esse público se constitua enquanto sujeito, conheça a si, aos outros e as relações que permeiam o universo social"*. Compreendemos, portanto, o museu como um espaço potente para cultivar a imaginação e constituir sujeitos.

Girardello (2011) afirma que a imaginação não é um dom, ela está ligada à inteligência e emoção, e pode ser cultivada ou atrofiada. Para a autora, o contato com a arte é uma maneira de cultivar a imaginação, pois é *"uma das condições mais frequentemente apontadas como favoráveis à imaginação é a possibilidade de fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte*" (p. 77).

Percebe-se então a importância dos espaços museais durante o período da infância para o cultivo da criatividade e imaginação, da ampliação da dimensão estética e da troca entre adultos, crianças, espaço, arte e história.

Vale destacar que as atividades apuradas com a aplicação do questionário pelo GEPEMCI para o público infantil espontâneo foram: teatro, contação de histórias, brincadeiras e oficinas educativas. Essa constatação pode ser um indício de que as instituições estão pensando nas especificidades do público infantil.

A Observação nos museus investigados

De modo geral, a programação pensada para o público espontâneo acontece nos finais de semana, considerando que de segunda à sexta-feira o mais recorrente é que o público adulto esteja trabalhando enquanto o infantil encontra-se na escola. Logo, as observações foram realizadas nos finais de semana e, ainda que o foco da pesquisa tenha se voltado para crianças menores de cinco anos, em algumas atividades estavam presentes crianças mais velhas. Vale esclarecer que as atividades destinadas às crianças não designavam uma classificação etária específica, com exceção daquelas voltadas para crianças muito pequenas (bebês).

No desenvolvimento da pesquisa, procuramos dirigir nosso olhar para compreender como os museus organizam os aspectos estético e cultural para receber o público infantil no Museu Histórico Nacional (MHN) e no Museu de Arte do Rio (MAR), considerando que esses recursos oferecem pistas para se pensar as ações desenvolvidas para as crianças em lugares diversos. Nesta perspectiva, observamos aspectos relacionados às crianças, aos educadores dos Museus, às atividades desenvolvidas nos museus, aos pais e responsáveis e ao espaço expositivo.

Em cada uma das instituições foram realizadas duas observações, que possuíam objetivos e públicos-alvo diferentes. As denominações das atividades eram: *Ouvir e Traçar*, *Bebês no MAR*, (no MAR) e *Bondinho da História* (no MHN).

As atividades observadas no *MAR* dialogam com a mostra de longa duração *O RIO DO SAMBA: resistência e reinvenção*, que busca explorar os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos do samba desde o século XIX até os dias atuais. A atividade *Ouvir e Traçar* foi organizada de modo que as crianças fechassem os olhos e traçassem o que ouvissem no ambiente musical da mostra. A atividade *Bebês no MAR* consistiu de uma roda de samba organizada para os bebês e suas famílias.

O *Bondinho da História*, no MHN, apresentou algumas das obras do artista Leandro Joaquim, pintor, cenógrafo e arquiteto carioca, que é famoso

por seus retratos ovais do Rio de Janeiro no século XVIII. Após conhecer as pinturas do artista, as crianças foram convidadas para uma oficina de pintura, onde deixaram a imaginação fluir para retratar o lugar do Rio que mais gostassem. A segunda atividade observada também denominada *Bondinho da História,* realizada em um espaço dentro do Museu que reproduzia uma caverna de trinta mil anos atrás, se deu através de uma contação de história sobre a vida dos primeiros habitantes do território brasileiro, seguida de uma oficina com pintura e modelagem em argila.

Onde estão as crianças?

Na primeira observação para a realização desta pesquisa, em ambas instituições compareceram apenas quatro crianças, o que gerou impacto inicial e fez com que questionássemos o motivo pelo qual havia um número tão reduzido de crianças no espaço. Os grupos de quatro crianças do MAR e do MHN se diferenciavam: nas duas horas de atividade do MAR compareceram crianças brancas de nacionalidades diferentes, estavam acompanhadas dos responsáveis e os educadores convidavam também adultos que estavam presentes na exposição para participar, enquanto no MHN as quatro crianças eram negras, estavam sozinhas – contrariando nossa expectativa inicial - e demonstravam familiaridade com os espaços e com a equipe de mediação do Museu, interagindo muito entre si.

Nas duas instituições realizamos conversas informais com os mediadores responsáveis pela atividade. No MAR, os profissionais justificaram o número reduzido de crianças por conta do tempo, que estava nublado e dificultava o passeio com os pequenos. No MHN os mediadores afirmaram que há atividades com a presença de muitas crianças e outras não, mas os filhos dos funcionários do Museu estão sempre presentes, inclusive as quatro crianças que estavam sozinhas no dia da observação eram todas filhas de funcionários.

A dificuldade de o público infantil chegar aos museus se configura como um aspecto importante: o Museu Histórico Nacional, por exemplo, encontra-se em uma região pouco movimentada nos finais de semana e reduzidos pontos de transporte público por perto. As observações comprovam os dados trazidos pela já referida pesquisa do GEPEMCI, pois é sinalizado que de 85 instituições apenas 38 recebiam o público infantil com frequência alta e/ou muito alta no ano de 2015.

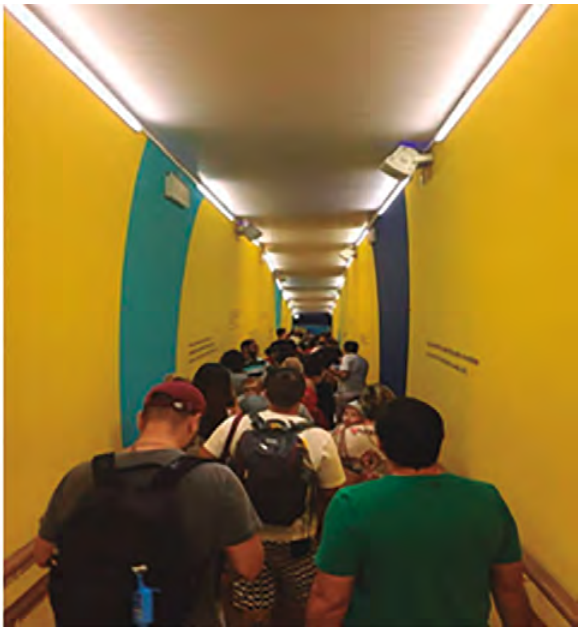
Quando as crianças chegam ao Museu

A segunda observação em ambas às instituições contou com mais crianças. No Museu de Arte do Rio (MAR) a atividade tinha como foco os bebês de

zero a dois anos. Aproximadamente 50 bebês compareceram com suas famílias, sendo divididos em dois grupos, cada um com 25 bebês. A presença de tantos bebês modificou a dinâmica da exposição, pois a audiência que não participava da atividade ficou curiosa e interessada. É inesperado ver tantos bebês juntos em espaços onde nunca (ou raramente) estão presentes. A atividade desenvolvida foi voltada para a musicalidade, dialogando assim com a temática da exposição (figura 1). Os bebês participaram de um samba de roda, onde experimentaram pequenos instrumentos musicais. O repertório musical contemplou canções infantis e sambas clássicos brasileiros, possibilitando ainda mais que as famílias interagissem. A fala de uma das mediadoras logo no início da atividade demonstrou a importância da presença da família: *"a gente entende que a visita dos bebês é a visita das famílias"*. De fato, observamos que os bebês estavam todos acompanhados por pelo menos um familiar (figura 2) e algumas famílias, ao final da atividade, passearam pela exposição principal com os bebês.

Figura 1 - Bebês no Samba de roda

Figura 2 - Famílias e Bebês no MAR



No desenvolvimento da pesquisa, através da observação das atividades e das conversas informais com profissionais, buscamos também analisar a concepção de infância dos educadores das duas instituições. Foi possível constatar que a concepção de infância da equipe educativa do MAR responsável pela realização das atividades observadas apresenta um viés do senso comum, em que crianças são definidas, nas conversas informais com os mediadores, como *bonitinhas*, *fofinhas*, algumas são "*muito inteligentes para a idade*" e, no caso dos bebês, são até mesmo consideradas "*bolinhas de carne que dão vontade de apertar*". Portanto, no espaço educativo de um museu foi possível observar

a presença de concepções que já deveriam ter sido desconstruídas. Considerando que a Instituição oferece atividades de modo recorrente para o público infantil, questionamos se essa enraizada concepção interfere na produção de atividades que não desafiem ou proporcionem uma experiência enriquecedora para os pequenos.

A atividade observada no Museu Histórico Nacional (MHN) trouxe a vida dos primeiros habitantes do Brasil através de contação de uma história denominada *"Mani e suas aventuras por nossa História"* (figura 3). Quatro crianças de 4 e 5 anos foram recebidas na recepção da Instituição, onde a equipe se apresentou e encaminhou todos para uma sala que buscava representar o ambiente de uma caverna. No decorrer de seu desenvolvimento, crianças de variadas idades que estavam no Museu se aproximaram para compor o grupo. Ao todo, oito crianças participaram. A história foi contada com participação efetiva das crianças: a todo momento o educador fazia perguntas e pedia que respondessem, incentivando a participação de todas. A segunda parte da atividade foi realizada no espaço educativo do Museu, onde os pequenos foram convidados a pintar e modelar uma caverna de argila com pinturas rupestres, similares às que observaram na história. Durante a execução dessa atividade todas as crianças conversavam muito com suas famílias, que estavam sentadas junto à mesa. A fala de uma menina de 5 anos chamou a atenção de todos: *"eu sou uma artista"*.

Figura 3 - Crianças na contação de história

Figura 4 - Cavernas produzidas pelas crianças

No MHN, uma educadora reconheceu a importância da presença de museus na vida das crianças, que são formadoras de arte e cultura, mas afirmou que a verba para atividades é muito escassa, o que limita o trabalho. Um dos educadores da Instituição, ao convidar as crianças para a produção artística, mencionou que as atividades educativas no ano corrente (2018) completam 60 anos e, em comemoração, no final do ano será montada uma exposição com as

produções das crianças. O educador esclareceu que quem quisesse deixar sua obra na Instituição para que fosse exposta deveria pedir que alguém da família assinasse um termo de consentimento (figura 4). Carvalho e Lopes (2016, p. 9) afirmam que *"museus não são apenas lugares de apropriação/fruição, mas também de produção/criação",* levando-nos a inferir que no momento de investigação esta Instituição, ao promover a imaginação artística das crianças e se dedicar a montar uma exposição que valorize esta produção, prioriza as produções infantis.

Considerações finais

Com base nos dados obtidos no questionário GEPEMCI e do nosso interesse a respeito do público infantil no museu, delineamos nosso objeto de investigação: o público infantil espontâneo nos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro. Com a realização da pesquisa, desenvolvida a partir da análise dos dados do questionário do GEPEMCI, da busca em sites e redes sociais de alguns desses museus e centros culturais, da observação das atividades desenvolvidas para as crianças em duas instituições (MHN e MAR) e das conversas informais com os educadores dos espaços investigados, foi possível constatar a dificuldade de acesso das crianças aos museus, a realização pontual e reduzida de atividades para esse público e a escassa divulgação das ações por parte de alguns museus. Vale lembrar que apenas quatro crianças estavam presentes na maioria das visitas observadas.

A oferta limitada de atividades para crianças também foi um dado identificado com a realização da pesquisa. De 36 instituições contatadas em 2018 (gráfico 1), apenas oito oferecem atividades para o público infantil. Em um segundo momento de análise dos websites, percebemos que as atividades para o público espontâneo ocorrem mais frequentemente no período das férias, sendo oferecidas de maneira pontual no período letivo, e sempre nos finais de semana.

Ademais, detecta-se baixa ou nula divulgação da programação das escassas atividades para o público infantil espontâneo. Consideramos este um dos achados principais desta investigação, apontando para a necessidade de um estudo aprofundado sobre aspectos que envolvem a divulgação de atividades voltadas para o público infantil em museus.

A participação das famílias é um aspecto importante para os setores educativos quando se trata de público infantil espontâneo. Os educadores de ambos os museus ressaltaram que a atividade é pensada de modo que a criança participe com seus parentes e/ou responsáveis.

Por fim, ressaltamos que apesar do baixo número de instituições museais do Rio de Janeiro que acolhem o público infantil espontâneo, a pesquisa pretende contribuir para que se pense em iniciativas pioneiras sobre o lugar da criança no museu.

Referências

CARVALHO, Cristina *et al.* Ações educativas em museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

CARVALHO, Maria Cristina; PORTO, Cristina Laclette. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: **Educação Infantil**: Formação e Responsabilidade. São Paulo, SP: Papirus, 2013.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. **O Público Infantil nos Museus**. Educação & Realidade. Porto Alegre, RS: Ahead Of Print, 2016.

COIMBRA, Carlos; CAZELLI, Sibele; FALCÃO, Douglas; VALENTE, Maria Esther. Tipos de audiência segundo a autonomia sociocultural e sua utilidade em programas de divulgação. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, jan./mar., n. 188, p. 113-124, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: Arte e Ciência na Infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

SANTOS, Maria Emília. **Bebês no Museu de Arte**: Processos, Relações e Descobertas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

STUDART, Denise. Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.12 (suplemento), p. 55-77, 2005.

PESQUISA COM BEBÊS: UM OLHAR ATENTO E SENSÍVEL AO DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE NOS PRIMEIROS MESES DE VIDA

Andréia Pereira de Araújo Martinez
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Brasília, DF
andreiamartinez4@gmail.com

Resumo

De acordo com a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski, o ser humano, já na mais tenra infância é um ser de possibilidades, capaz de desenvolver-se nas mais diversas áreas, isso também, em relação ao desenvolvimento da musicalidade humana. Diante de tal pressuposto teórico, torna-se imperativo a realização de pesquisa empírica com os próprios bebês, com a intenção de perceber e analisar a gênese e o processo de desenvolvimento do comportamento humano em relação à atividade musical. A música é uma ferramenta cultural humana e os bebês nascem em contextos repletos de diferentes sonoridades, porém, é nas relações sociais, em meio às experiências e as atividades culturais, que emergem condições de possibilidades para que a musicalidade dos bebês se desenvolva. A musicalidade humana não se limita a uma perspectiva naturalizada da vida, mas se dá na relação dialética com a cultura. Os bebês nascem no meio cultural estabelecido pelos seres humanos e, desde muito cedo, já são capazes de expressar e elaborar seu comportamento musical, o que contribui para o desenvolvimento de sua musicalidade. Desse modo, os seres humanos, incluindo os bebês, estão sujeitos às leis culturais de desenvolvimento, ou seja, às oportunidades de compreensão e internalização da realidade concreta, por meio das ferramentas culturais e de processos educativos que se dão na vida entre as relações sociais. Compreende-se que os bebês possuem particularidades em meio à totalidade da realidade concreta que os envolvem. Os bebês já possuem experiências sociais, uma história de vida e estão em processo de constituição de sua própria identidade em meio às vivências de suas infâncias. Os bebês não são únicos e suas infâncias também não são, pois existem diversas realidades culturais que afetam direta ou indiretamente, seu comportamento musical e seu desenvolvimento integral. Isso precisa ser compreendido e considerado ao realizar pesquisas com bebês, empreendendo um olhar e uma escuta atenta e sensível, observando cada detalhe, cada movimento, cada expressão sonoro-musical. Para realizar pesquisas com bebês, além da ética necessária, é preciso estabelecer uma metodologia que tenha a sensibilidade de compreender a singularidade dos

bebês, seus tempos e seus modos iniciais de constituição humana. E, com o intuito de compreender como acontece o desenvolvimento de sua musicalidade, a pesquisa precisa examinar sensivelmente as primeiras manifestações sonoro-musicais dos bebês – a percepção dos sons, a escuta, a experimentação sonora, a troca de experiências com as outras crianças e com os adultos, entre outras possibilidades de experiências sonoro-musicais. Ou seja, faz-se necessária uma imersão cuidadosa e sensível no mundo dos bebês.

Palavras-chave: Pesquisa com bebês. Desenvolvimento da musicalidade. Olhar atento e sensível. Escuta. Cultura.

Introdução

Na realização de uma pesquisa nos deparamos com vários pontos essenciais, entre eles, pensar o tema, o objeto e a metodologia. Tais aspectos se desdobram em momentos ou etapas que constituem a concretude da investigação.

Este artigo versa sobre uma pesquisa de doutorado realizada com bebês na intenção de analisar a gênese e o processo de desenvolvimento do comportamento humano em relação à atividade musical. Mas ao chegar a esse objeto de pesquisa, nos deparamos com os sujeitos da pesquisa: bebês que, apesar de terem poucos meses de vida, já possuem uma história, experiências e estão em processo de constituição humana em meio a existência humana. Nesse sentido, é preciso olhar e ouvir atentamente os bebês. E, é preciso que o pesquisador tenha sensibilidade e respeito em cada momento do processo investigativo.

Essa sensibilidade e respeito perpassa em olhar para cada comportamento como uma possibilidade de expressão da gênese da musicalidade humana. E, partindo do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural, a musicalidade humana não é um atributo natural do ser humano, mas uma possibilidade de expressão do comportamento que emerge das relações que são estabelecidas entre os seres humanos ao longo do processo histórico (PEDERIVA e TUNES, 2013; MARTINEZ, 2017).

Os bebês não estão inertes ao que ocorre ao seu redor. São seres que participam das experiências sociais e culturais carregadas de história. Eles observam, ouvem, sentem, trocam olhares, emitem vocalizações, entre outras sonoridades. Os bebês se relacionam com as pessoas que constituem seu grupo social mais próximo e, também, com as demais pessoas que começam a transitar em meio a seu convívio social. Nesse processo, experiências são compartilhadas e internalizadas pelos bebês. Ao internalizar tais experiências, os bebês passam a elaborar seu comportamento, ou seja, eles não ficam na imi-

tação. A imitação faz parte do processo de constituição de sua musicalidade, que abre um leque de possibilidades para novas tentativas e experimentações, para o surgimento de novos comportamentos musicais.

Portanto, o pesquisador precisa estar atento às experiências, à expressão da curiosidade dos bebês, aos movimentos que realizam, por menor que seja, pois podem apontar as nuances da gênese da musicalidade humana. Além disso, é preciso enxergar os bebês como seres capazes, atuantes e que estão em processo de desenvolvimento, sendo que este é integral. Os bebês não se desenvolvem em apenas um aspecto, mas constituem-se como seres humanos repletos de possibilidades, entre elas, o desenvolvimento de sua musicalidade.

Caminhos da pesquisa

Para Vigotski (2001) o caminho metodológico é fundamental para a consolidação da investigação e precisa estar em sintonia com o objeto de pesquisa. Prestes corrobora, ao elucidar que é preciso "ter clareza de onde se quer chegar" e, acrescenta, "precisamos ter dúvidas e não certezas, pois são as perguntas que elaboramos que guiam nosso trabalho e nos auxiliam na escolha dos caminhos" (PRESTES, 2012, p. 404).

Nesse sentido, as questões que nos provocaram para a realização dessa pesquisa foram: Como se dá o desenvolvimento da musicalidade dos bebês? Quais são os primeiros comportamentos musicais realizados pelos bebês? Em meio a que atividades isso acontece? Partindo dessas questões, um caminho metodológico foi pensado e trilhado.

O primeiro ponto a ser considerado era a necessidade de realização de uma pesquisa empírica. Ou seja, era necessário acessar e acompanhar um grupo de bebês na intenção de compreender o desenvolvimento da musicalidade problematizado nesta investigação. Percebeu-se que seria necessário acompanhar as primeiras manifestações sonoro-musicais de um grupo de bebês. Mas onde seria possível encontrar um grupo de bebês para acompanhá-los? Como a investigação tratava do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, não bastava observá-los em apenas um momento estanque, mas seria necessário acompanhar o processo de desenvolvimento ao longo de um determinado tempo. Sendo assim, não fazia sentido ir para parques ou praças, onde bebês e crianças frequentam esporadicamente. Era preciso um espaço onde os bebês fossem com mais frequência. Tendo em vista essas especificidades e o caráter da pesquisa, chegamos ao contexto da Educação Infantil, a um grupo de oito bebês, com as idades especificadas no quadro 1.

Como a intenção era analisar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, foi necessário acompanhá-los ao longo de nove meses, de março a no-

vembro do ano de 2017, no quadro 1 visualizamos a idade dos bebês no início e no final da pesquisa. Esses bebês compunham uma turma de creche de uma escola do campo de Alto Paraíso, no estado de Goiás.

Quadro 1 - Nome e idade dos bebês

Nomes	**Idade no início da pesquisa**	**Idade no final da pesquisa**
Beatriz	9 meses	1 ano e 5 meses
Francisco	9 meses	1 ano e 5 meses
Isaque	8 meses	1 ano e 4 meses
Lays	5 meses	1 ano e 1 meses
Noemi	7 meses	1 ano e 3 meses
Izabela	2 anos e 6 meses	3 anos e 2 meses
Maysa	2 anos e 10 meses	3 anos e 6 meses
Pietro	2 anos e 7 meses	3 anos e 3 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante mencionar que, ao explicar a natureza e o processo de desenvolvimento da pesquisa, as famílias dos bebês participantes consideraram que não havia a necessidade de inventar um novo nome para suas filhas e filhos.

Como os bebês não estão alheios ao contexto em que estão inseridos, no primeiro momento foi necessário conhecer a creche e os profissionais da educação que atuam pedagogicamente nesse espaço educativo, bem como a realidade que permeia a comunidade da região.

Em relação aos procedimentos da pesquisa, Vigotski (2013, p. 70) esclarece que *"el método instrumental proporciona al estudio psicológico del niño tanto los principios como los procedimientos y puede utilizar cualquier metodología, es decir, cualquier procedimiento técnico de investigación: el experimento, la observación, etcétera"*. Portanto, em nossa pesquisa, utilizamos observações, diálogos e anotações.

As observações tiveram por foco as manifestações sonoro-musicais dos bebês, que ocorreram no contexto da creche e, também, em alguns momentos, em seus lares, com o intuito de observar momentos da vida cotidiana dos bebês para além do espaço da creche. As observações foram filmadas e também fotografadas. Vale destacar que o intuito da observação não é tratar de uma relação de causa e efeito, descrevendo acontecimentos e permanecendo na aparência, mas, sim, buscar elementos observáveis que permitam compreender o processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, na intenção de revelar a dinâmica estrutural de sua constituição. Ainda em relação à observação, Pino (2005, p. 221, itálicos do autor) esclarece:

> Esses *indícios* podem ser observados por qualquer pessoa que acompanhe o crescimento da criança nesse período da vida, como é o caso dos pais. Mas, se qualquer pessoa pode observá-los, o leitor poderá perguntar-se: então por que fazer disso um objeto de investigação? Por uma razão muito simples: porque o problema não está na ação de observar, mas na maneira como se observa, ou seja, no que se procura *ver* nessa observação. A maneira como a observação dos registros da vida da criança é feita aqui parte do princípio, enunciado por Vigotski [...], da origem social das funções superiores ou, em outros termos, da conversão das funções *naturais* ou biológicas em funções simbólicas ou culturais. Isso muda a maneira habitual de olhar a criança. O que se procura não é o que todo mundo observa, mas o que escapa à essa observação.

Portanto, não se trata de uma observação aleatória realizada ao acaso, mas de uma observação específica, que tem por base a lente teórica da perspectiva histórico-cultural. O principal procedimento dessa pesquisa foi a observação, mas além disso, utilizamos, também, as anotações que contribuíram como complemento dos momentos de observações; os diálogos com as professoras e com os responsáveis pelos bebês para que pudéssemos conhecer um pouco melhor o cotidiano da vida das crianças, tanto na creche como no contexto familiar.

A intenção foi acompanhar as primeiras manifestações sonoras, de caráter de experimentação, expressivo e criativo, realizadas pelos próprios bebês, em suas relações sociais, em meio às atividades culturais que ocorrem no espaço da creche e em seus lares. Compreende-se aqui que a pesquisa parte da totalidade da realidade em que os bebês estão inseridos. O foco está nos bebês, em seus primeiros comportamentos musicais, considerando que existe um mundo cultural que influencia no processo de desenvolvimento da musicalidade de cada um.

Após todo esse processo investigativo, analisamos, com base na perspectiva histórico-cultural, as primeiras manifestações sonoro-musicais dos bebês e como as relações sociais e as atividades culturais podem contribuir no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês, analisando a transformação de sons aleatórios em sons organizados musicalmente.

A musicalidade ecoa entre os bebês a partir das experiências culturais

A criança, ao se deparar com esse universo, passa por inúmeras mudanças, rupturas, transições, crises e novas sínteses, desde o momento de seu nascimento. Logo ao nascer, o bebê já se depara com as condições do novo meio físico e social, muito diferente de seu contexto intrauterino onde se de-

senvolveu após ser concebido. Trata-se de uma mudança profunda, pois é a primeira crise de transição que o bebê experiencia. Diante dessa nova realidade, ele não é um ser totalmente passivo, pois já nasce provido de uma atividade sensorial, minimamente desenvolvida, para fazer face aos desafios do novo meio circundante, peculiar aos seres humanos, momento em que inicia seu processo de constituição humana. Aos poucos, a atividade sensorial vai se desenvolvendo e o bebê, por meio da imitação, da significação do outro, da relação social, do processo de internalização, vai se constituindo humano. O bebê atua nesse processo, pois trata-se de uma relação. O bebê não é um ser passivo, mas sim, ativo. O olhar, a escuta, os movimentos, entre outros, vão se desenvolvendo e o bebê, aos poucos, vai se constituindo humano entre os demais seres humanos.

Pederiva e Tunes (2013) esclarecem que a musicalidade humana é um atributo universal, ou seja, todo ser humano tem potencial para desenvolver sua musicalidade. Gonçalves (2017) elucida que musicalidade compreende toda forma de experimentar, expressar, imaginar, criar e organizar os sons existentes, por meio do próprio corpo ou por meio da manipulação de objetos. Musicalidade compreende a vivência musical e os modos de organização do comportamento musical, sendo que essas são permeadas pelas experiências musicais engendradas na vida da própria pessoa ou por meio da história musical da humanidade.

Em relação ao desenvolvimento humano para Vigotski (2012), ele não ocorre gradativa ou linearmente. Não se trata de uma simples progressão ou um simples somatório de conhecimentos que vão se amontoando. Não se limita a etapas pré-definidas ou pré-estabelecidas, ou seja, o desenvolvimento não é previsível. Não está associado ao movimento cronológico, mas sim, ao movimento cíclico, que compreende um processo complexo de crises, rupturas e revoluções, com aspectos contraditórios e dialéticos, possibilitando o surgimento de novas sínteses. Trata-se de uma transformação qualitativa, em que surgem novos ciclos – de um estado para outro. Novos modos de ser e estar no mundo, que podem envolver inúmeras dimensões que constituem o comportamento humano. Desse modo, o desenvolvimento se dá quando ocorre uma mudança qualitativa do ser humano em sua relação com a cultura. *"Eso significa, claro está, que el desarrollo se comprende como un proceso en el cual cada cambio sucesivo está vinculado al anterior y al presente, donde las peculiaridades personales antes formadas se manifiestan y actúan ahora"* (VIGOTSKY, 2012, p. 385).

Para Vigotski (2012), desenvolvimento é movimento, é processo. É quando surge algo novo, quando ocorrem mudanças qualitativas da relação do bebê com o mundo que o cerca. *"Si decimos que la relación del niño con el medio se ha modificado, significa que el propio medio ya es distinto y que, por*

tanto, ha cambiado el curso del desarrollo del niño, que hemos llegado a una nueva etapa en el desarrollo" (VIGOTSKI, 2012, p. 381).

No comportamento dos bebês começam a surgir uma série de novas manifestações que expressam uma série de novas funções. Tais transformações se dão por conta da ação da cultura em que os bebês estão inseridos. Desse modo, a estrutura do comportamento humano passa por processos de constantes mudanças, que se dão de forma dialética. Na tentativa de captar esse processo, buscamos por indicadores do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, que pudessem demonstrar a expressão externa dos processos internos que operam nesse complexo de constantes transformações sob a ação da cultura. Em relação a isso, Pino (2005, p. 202) esclarece:

> A razão disso é que as funções se revelam no que elas produzem no ato de funcionar. Foi por isso que escolhi trabalhar com "indicadores" desse funcionar (ou desenvolvimento, nos termos tradicionais) porque eles são a expressão externa de processos internos. Por meio deles é possível visualizar, de alguma maneira, como o organismo integra e processa tudo o que capta do meio externo, natural e cultural.

Portanto, por meio das narrativas chegamos aos indicadores das primeiras manifestações sonoro-musicais e suas funções, ou seja, indicadores do desenvolvimento da musicalidade dos bebês, que são expressões externas de processos que ocorrem internamente.

Na sucessão das narrativas, foi possível perceber algumas ocorrências que indicam as lentas e sutis, mas contínuas transformações que ocorrem com os bebês sob a ação da cultura em relação a seu desenvolvimento musical. Ou seja, esse percurso de análise permitiu captar a presença de indicadores desse processo e como ele ocorre.

Breves considerações

Convite para olhar os bebês para além de seres indefesos e incapazes, olhá-los como seres de possibilidades, como seres que se constituem em unidade e que se desenvolvem nas relações sociais em meio à cultura. Olhar os bebês para além de um futuro próximo ou "tão, tão distante", e compreender que o presente se desenha no agora, em cada experiência vivenciada pelos bebês. Isso, em relação a todo e qualquer conhecimento culturalmente constituído pelos seres humanos, aqui, compreendendo, também, o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.

Entre as contradições da vida, em alguns contextos sociais, são perceptíveis os discursos de que a musicalidade é destino de raros seres que possuem

o “talento” inato, o que reforça a ideologia do “dom”. Atribuindo, portanto, o desenvolvimento da musicalidade ao acaso de uma escolha natural imposta por uma ordem biológica. Nessa lógica, poucos seres humanos e, consequentemente, poucos bebês são seres de possibilidades. O que fortalece o surgimento e a proliferação de preconceitos acerca do que o outro é capaz e do modo que expressa sua musicalidade (PEDERIVA, 2009). Sobre essas questões, Gonçalves elucida:

> Em toda a vivência que tive com a música nas instituições formais de ensino, percebi que tanto teórica quanto praticamente, imperava e ainda hoje vige uma educação musical focada em aspectos biologizantes, cognitivos e etapistas do desenvolvimento musical amparados pelo determinismo biológico que, de acordo com Gould (1991), possui um princípio ético e filosófico muito claro, a saber: que existem pessoas melhores do que as outras de acordo com um padrão culturalmente estabelecido que repercute em algum tipo de exclusão social do ponto de vista da estética, da etnia, da cognição, da raça, do gênero, do estado físico-mental, etc. (GONÇALVES, 2017, p. 19-20).

Nossa intenção não foi realizar nenhuma atividade interventiva com a finalidade de provocar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, mas sim, partir de elementos observáveis da própria realidade concreta da vida dos bebês, com o olhar e a escuta atentos ao que os bebês vivenciam em suas relações sociais, nos contextos culturais que costumam frequentar e, assim, buscar por indícios da gênese de sua musicalidade. Neste caso, a creche e seus lares, tornaram-se espaços fundamentais para a realização dessa pesquisa.

Ao longo dos nove meses de gestação da pesquisa, cada balbucio, cada vocalização, cada gesto, cada movimento, cada expressão sonora, foram compreendidos como indicadores da gênese do comportamento musical dos bebês. Portanto, as manifestações sonoro-musicais dos bebês frente às relações sociais revelaram o campo de musicalidade iminente dos bebês. Ou seja, que está na iminência de acontecer, mas isso só se concretiza sob ação da cultura, mediante as atividades guias – relação social com o outro e com os objetos e a brincadeira de faz de conta – e, também, entre as práticas educativas engendradas na vida humana. As percepções, experimentações e expressões sonoro-musicais realizadas pelos bebês, seja com o próprio corpo ou com objetos, são indícios de suas possibilidades musicais, que não ocorrem de modo idealizado, partindo de concepções biologizantes, mas, sim, da relação dos bebês com o mundo da cultura dos seres humanos, o que constitui a ontogênese da musicalidade humana.

Em meio aos processos educativos que se dão na própria vida, que se constituem em instrumentos psicológicos, que são vivenciados e internali-

zados pelos bebês, que educam e propiciam a compreensão do universo sonoro-musical, bem como a elaboração e criação de novos comportamentos musicais, criam-se condições de possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade. Lembrando que os bebês, são indivíduos-sociais, o seu desenvolvimento musical é fruto das relações sociais estabelecidas e das experiências que foram compartilhadas anteriormente. Entre as relações sociais, que compreendem a unidade afeto-intelecto, os bebês percebem a realidade, internalizam e começam a desenvolver o processo de imitação da realidade, até que passam a desenvolver o processo de imaginação e criação, do que viram e ouviram. No caso das experiências sonoro-musicais, essas compõem o acervo sonoro-musical dos bebês, que eles internalizam e se apropriam, dando novos rumos para o seu fazer musical. Os processos educativos engendrados na vida humana se correlacionam com os processos criativos que surgem dos próprios bebês como indivíduos-sociais. Ou seja, em seu comportamento musical, os bebês trazem as marcas das experiências sociais e históricas e das atividades culturais que vivenciaram. Sendo assim, o desenvolvimento da musicalidade dos bebês se dá em meio a ação da cultura, o que confirma e demonstra a tese desta pesquisa.

Os bebês já nascem em um meio cultural constituído pelas mãos humanas repleto de sonoridades que agem diretamente no desenvolvimento de sua musicalidade. São ruídos, sons, vibrações, músicas que os próprios seres humanos criam e realizam em suas atividades culturais. As manifestações sonoro-musicais são apresentadas, compartilhadas e significadas pelos seres humanos. É o contato e a relação com os outros seres humanos que permite aos bebês observarem, perceberem e compreenderem o mundo sonoro-musical que os rodeia, possibilitando uma experiência e uma vivência musical.

Gonçalves (2017) traz o pensamento de Swanwick, acerca do desenvolvimento musical humano, que diz: “para se ter uma ideia, ainda não se sabe completamente como as pessoas se desenvolvem musicalmente ou como é possível promover esse tipo específico de desenvolvimento artístico” (SWANWICK *apud* GONÇALVES, 2017, p. 15). Partindo de nossa tese, é possível afirmar que o desenvolvimento da musicalidade dos bebês se dá na cultura, entre as relações sociais e as atividades culturais. Nesse sentido, caso se queira criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical, é preciso partir do pensamento de que todos os bebês são seres de possibilidades e, a partir daí, compreender que toda e qualquer atividade humana sonoro-musical, pode contribuir com esse processo, em meio às atividades culturais que se dão na vida humana.

Referências

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski:** A unidade educação-música. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais:** Desenvolvimento da musicalidade dos bebês. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba, PR: Prismas/Appris, 2013.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas II**: Incluye Pensamiento y Lenguaje/ Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2001.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas IV**: Paidología del adolescente/Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____. (VYGOTSKI). **Obras Escogidas I** – El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013.

TIA, EU POSSO? O DESPERTAR CRIATIVO E O LIVRE BRINCAR OBSERVADOS NAS OFICINAS DE ARTE REALIZADAS NO PROJETO DIA DE PARQUE

Eduarda Silveira dos Anjos Bainha
dudabainha@gmail.com
Maria Vitoria Campos Mamede Maia
mariavitoriamaia@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem
Financiadora: Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Resumo

O presente trabalho apresenta a realização de oficinas de arte que aconteceram durante os anos de 2016 e 2017, em cinco edições do projeto "Dia de Parque", voltado para crianças de 0 a 12 anos acompanhadas de seus responsáveis. Foram oferecidas oficinas de criação com materiais reciclados, oficinas sensoriais e motoras e oficinas de livre expressão, além de brincadeiras antigas e jogos cooperativos. O projeto tinha por objetivo criar um espaço de múltiplas dimensões, propor o livre brincar como forma de desenvolvimento integral e realizar atividades de arte que estimulassem a criatividade e o viver criativo, para assim ampliar as experiências de conhecimento das crianças. A fundamentação teórica baseou-se em Piaget e Vygotsky no que tange, para o primeiro autor, a importância da relação do ser com o meio e com os outros para o seu desenvolvimento. Do segundo autor foi utilizada sua teoria acerca da função vital da imaginação para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ainda como fundamentação teórica, apropriou-se do conceito de espaço potencial descrito por Winnicott, entendendo que a arte possui uma potência capaz de abraçar a multiplicidade de significados que habitam a experiência criativa. Utilizando a pesquisa-ação para a realização das oficinas, o material coletado foi analisado em uma pesquisa documental para conseguir os resultados do presente artigo. Foi possível observar, a partir da análise do conteúdo produzido durante as oficinas, que as crianças começaram a participar das atividades com receio de serem repreendidas em seu processo criativo. A pergunta "tia, eu posso?" (pintar as mãos, misturar as tintas, brincar com as folhas e muito mais) era constantemente ouvida até que todas entendessem que havia, ali, um espaço de livre expressão e valorização da criação individual e coletiva. Após esse entendimento, ficou fácil observar que as oficinas se transformavam em um espaço potencial, uma vez que tinham como fundamento ofertar estímulos de qualidade para o acúmulo de experiências nas crianças. Tais experiências se acumulam na memória do sujeito, que as utiliza

como material para a criação de novos esquemas mentais. Pode-se concluir, portanto, que o viver criativo acontece quanto mais experiências criativas o ser se submete, e a soma dessas experiências atua diretamente na formação do sujeito. Sendo assim, como resultado das atividades e após a análise dos registros, foi possível observar que o projeto Dia de Parque conseguiu criar, dentro de um espaço não formal de educação, lugares em que os processos de ensino aprendizagem aconteceram de forma natural, a partir da interação entre sujeitos, ambiente e objetos. Ao colocar bebês e crianças em contato com novas experiências visuais, sensoriais e motoras, e ao permiti-las criar livremente, estimula-se a capacidade cognitiva e inventiva. A criança livre para explorar o meio que a cerca e trocar experiências com seus pares e objetos, se sente segura para se expressar, alcançando o viver criativo.

Palavras-chave: Criatividade. Arte-Educação. Espaço não formal.

Viver Criativo e Autoria de Pensamento na Infância

O projeto "Dia de Parque" surgiu a partir da atuação de uma das autoras como professora de artes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, em uma escola particular no interior do estado do Rio de Janeiro. Com a sua vivência, uma inquietude sobre o ensino da arte no ambiente escolar começa a aflorar, no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimento criativo e a autoria de pensamento nas escolas.

Ao ter que se enquadrar num ambiente de ensino formal, pergunta-se o quanto se perde da contribuição da arte no que tange o lúdico, a imaginação e a criatividade? Como as crianças têm passado, dentro do ambiente escolar, por experiências que aumentem seus repertórios e que colaborem para viver criativo?

Com o objetivo de proporcionar experiências de qualidade para crianças com a presença de familiares, o projeto iniciou suas atividades em um ambiente não formal de educação, com o propósito de realizar oficinas de arte mediadas, que despertassem a capacidade criativa e inventiva dos participantes.

Baseado na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, as oficinas do projeto Dia de Parque oferecem a oportunidade das crianças se desenvolverem na relação de troca com o outro, tanto na relação entre crianças, quanto nas relações de interação e mediação simbólica entre crianças e adultos; e com os familiares que são convidados a participarem em conjunto.

Vygotsky (2009) diz que a capacidade criadora é exclusiva do homem, sendo o ser humano o único ser vivo capaz de criar algo novo a partir do que já existe. O autor afirma ainda que, ao retirar o lúdico da criança, provoca-se a atrofia da espontaneidade. Uma criança reprimida em sua originalidade não

consegue expressar seus pensamentos e, a partir deles, desenvolver suas relações internas e externas.

Chama-se de "atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita" (VYGOTSKY, 2009, p. 11). Sendo assim, é possível entender que a criação se dá tanto interna quanto externamente no sujeito, e para que ela aconteça é primordial que a pessoa que cria consiga refletir sobre seu ato criativo, seja externalizando a sua criação, seja entendendo seu processo criativo interno, em seus pensamentos. Logo, para que se incentive o viver criativo em crianças, é preciso deixar que elas se sintam seguras para se expressar e expor seus pensamentos e sentimentos.

Alícia Fernández (2001) aponta que a maioria das crianças que procuram os consultórios de psicopedagogia não se reconhecem como autores de suas produções. Logo, ela define autoria como "o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção" (p. 90). Um sujeito que não se reconhece como autor certamente terá dificuldades tanto de produzir, quanto de se responsabilizar por sua produção. A autora conclui que a autoria de pensamento leva à autonomia e a autonomia, por sua vez, favorece a autoria de pensamento (FERNANDEZ, 2001).

A imaginação vai além de um divertimento para o cérebro, sendo ela uma função vital e necessária para a construção do sujeito autônomo. A relação ativa da criança com o mundo à sua volta e com os outros é o início do desenvolvimento da sua criatividade e autoria de pensamento. Quando a criança interage com seu ambiente e com as pessoas que a cercam, começa a formular perguntas, buscar respostas, descobrir e construir o conhecimento.

Piaget (1998) afirma que o indivíduo autônomo se desenvolve na sua relação com o meio e com os outros. Esse desenvolvimento acontece ao mesmo tempo em que o sujeito se desbloqueia da sua própria perspectiva. Ou seja, ao se colocar na perspectiva dos outros e percebendo a existência de vários pontos de vista, a criança começa a compreender a necessidade da troca e da cooperação.

O desenvolvimento e a aquisição de conhecimento são necessários para que haja a possibilidade de o sujeito agir de modo autônomo. Logo, a criança não é um ser passivo, com uma mente vazia a ser preenchida. Ao contrário, são seres ativos que precisam de incentivo para explorar os seus meios de forma espontânea e criativa (PIAGET, 1998).

Vygotsky (2009) ressalta que existe uma necessidade pedagógica de se ampliar a experiência da criança, oferecendo a ela diferentes possibilidades de aquisição de conhecimentos, a fim de que se construa uma base sólida

para a atividade criadora. É possível afirmar que a atividade criadora abrange tudo que se cria de novo, podendo ser artística, científica ou técnica. O autor ressalta que tudo que está à nossa volta foi criado e inventado pelo homem, excluindo é claro o mundo da natureza. Todo o mundo da cultura é produto da imaginação e criação do homem, considerando assim não apenas as grandes invenções de gênios, artistas e cientistas, mas exaltando também toda a criação anônima e coletiva da sociedade.

A respeito da criatividade, Winnicott (1975) também esclarece que o ato de criar não é exclusivo dos artistas e que todo ser humano é capaz de criar algo novo, desde que se dedique a essa criação.

O processo de criação se dá a partir do momento que o sujeito combina elementos já conhecidos com novos elementos, compondo um novo conjunto, ou seja, um todo com eles. Pode-se concluir então que a atividade criadora não é um fato isolado da realidade. Pelo contrário, a ação de criar algo é resultado de contínuas interações entre o sujeito e o mundo ao qual ele pertence e ainda entre o sujeito criador e outros sujeitos que com ele interagem. A imaginação e a realidade são os elementos básicos para se criar um conjunto estruturado que dá suporte à criação (VYGOTSKY, 2009).

> A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que ele ergue os edifícios da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe sua imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência (VYGOTSKY 2009, p.22).

É possível concluir que a necessidade pedagógica de se ampliar a experiência da criança surge da premência de proporcionar a ela novas situações e novos desafios. Quanto mais ela interage com o mundo, com objetos e pessoas, maior será seu repertório mental. Esse material servirá de base para atividade criadora, e esta por sua vez será mais intensa e com diversificados elementos de referência. Isto também significa que quanto mais o sujeito cria, mais constrói conhecimento e se desenvolve cognitivamente, ampliando em conjunto sua capacidade de criar e imaginar o novo (VYGOTSKY, 2009).

Maia (2017, 2014) relata que, de acordo com a perspectiva winnicottiana, o espaço psíquico em que a realidade interna e a realidade externa do indivíduo se conectam é denominada de espaço potencial. É nesse lugar que habitam as brincadeiras, a criatividade e a imaginação. Winnicott (1975) postula que a brincadeira não pode ser entendida como uma questão psíquica interna nem externa, por se localizar exatamente no momento em que as duas realidades se conectam, e o sujeito consegue inventar algo novo.

O processo criador se inicia quando existe uma junção interna e externa dos acontecimentos ao redor do ser, quando há o contato com o mundo, com os objetos que o circundam e na interação com os outros seres. Quando a criança escuta histórias, interage com objetos novos, percebe e atua em seu ambiente, acumula experiências, amplia seu repertório e gera material para a construção da fantasia.

Portanto, ao juntar as duas realidades, Winnicott (1975) explica o conceito de fenômeno transicional, momento em que o bebê se relaciona com algum objeto novo, simbolizando a brincadeira e entendendo que aquele objeto não faz parte do seu ser.

Entende-se que deve ser permitido à criança entrar em contato com experiências variadas e ricas, experiências estas que lhe permitirão posteriormente construir novos esquemas mentais. É possível afirmar que a função imaginativa depende da experiência da criança, da necessidade, dos interesses dela. Depende ainda dos conhecimentos acumulados, das tradições da sociedade que ela está inserida e, principalmente, do meio que a rodeia.

Por isso, torna-se extremamente importante proporcionar um ambiente adequado e estimulante para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Quando um aluno permanece sentado durante a aula, apenas recebendo informações, está exercitando somente a cópia, a repetição e a memória. Para que um aluno se desenvolva de maneira integral, é preciso que seja permitido a ele interagir permanentemente com seus pares, estimular a atividade de pesquisa e a exploração do espaço.

Construção de Sujeitos Autônomos

De acordo com a experiência docente de uma das autoras, é comum encontrar escolas e professores que colocam imaginação e criatividade em segundo plano, de forma inferior à razão e à memória, sendo que, na verdade, a criatividade e a imaginação são atividades que alimentam ambas – razão e memória. Ao interagirem, permitem que sejam realizadas novas combinações de elementos, gerando a construção do conhecimento.

Ao voltarmos nosso olhar para o cotidiano escolar, porém, é possível perceber que o ensino de forma geral é pautado no verbalismo. As crianças ficam quase sempre condicionadas a ouvir o que o professor fala, a copiar o que ele escreve e a responder ao que ele pergunta. Se analisarmos pelo ângulo do desenvolvimento integral da criança, que inclui de forma significativa o estímulo à criatividade, podemos concluir que este modelo de educação se torna insuficiente.

Fernandez (2001) esclarece que existe um paradigma educacional em que o professor deve ser claro, concreto e conciso - os “três C” (p.92) - deixando

para o aluno somente a atividade de absorver um conteúdo pronto e finalizado. Porém, a autora destaca a importância de se criar um novo paradigma que se inclua mais "quatro 'C': complexo, contextualizado, conflitivo e questionado e criativo" (FERNANDEZ, 2001, p. 92). Assim a escola pode se tornar um lugar de reflexão em que se desenvolve a autonomia e a autoria de pensamento.

Nota-se que tanto o conceito de criatividade difundido por Vygotsky, quanto o conceito de autonomia estudado por Piaget convergem na necessidade de experimentação do mundo. Ao permitir que a criança amplie suas experiências a partir da interação entre sujeitos e objetos, permite-se também que ela entre em contato com uma riqueza de experimentações, aumentando seu repertório. Quanto mais experiências o sujeito acumula em sua realidade interna, maiores serão suas bases para a atividade criadora.

Outro ponto de convergência entre Vygotsky e Piaget é o que tange à atividade criadora dentro do ambiente escolar. Para o primeiro, é preocupante a imposição de assuntos que não fazem parte do cotidiano e nem da realidade da criança, assim como a forma pela qual tratam com descaso o interesse das mesmas. Piaget também relata este ponto de atenção em seus estudos, enfatizando ainda que, nas instituições de ensino, as atividades costumam partir apenas do professor, sendo este o ponto de chegada e não o de partida. O autor ainda afirma que é preciso valorizar os interesses das crianças, fazê-las parte do processo de criação das atividades a serem desenvolvidas, dando assim verdadeira atenção e valor aos pressupostos do desenvolvimento infantil.

É possível afirmar que o estímulo ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade nas crianças são pontos de partida desejáveis para uma educação de qualidade.

Dia de Parque – Um Espaço Potencial

O projeto "Dia de Parque" vem de encontro às teorias de Piaget e Vygotsky, com a intenção de oferecer oficinas de arte ao ar livre para a criação de um espaço potencial de criatividade e autoria de pensamento.

Edith Rubinstein (2003) afirma que o vínculo afetivo é o elo que permite que o homem invente algo. O conhecimento não é suficiente para o homem criar, usando sua consciência de forma criativa e inédita. É preciso que o ser humano sinta, sonhe, imagine, brinque, intua, duvide, pergunte ao outro e pergunte a si mesmo, e também utilize outras inúmeras capacidades, não controladas pela razão, para que se construam forças e energias necessárias para gerar o saber a partir do conhecimento.

Winnicott (1977) diz que a criatividade está focada no início da vida, se manifestando a partir da relação estabelecida entre a mãe e o bebê. Sendo

assim, a criatividade se apresenta como uma criatividade primária, por estar na essência do desenvolvimento humano. Pode-se afirmar, portanto, que se tornar um ser criativo tem a sua fonte em uma maternagem suficientemente boa, em que o ser humano se desenvolve a partir da relação com outro ser humano, tornando os vínculos corporais e afetivos essenciais para a formação do humano. Ao nascer, o bebê deve ser nutrido emocional e fisicamente, ser sustentado no tempo e no espaço e poder conviver e compartilhar.

A partir desta conceituação teórica, as oficinas tiveram por intenção juntar pais e filhos, de 0 a 12 anos, para que experimentassem, criassem e sentissem juntos. O foco era proporcionar momentos de interação com a arte, com a criação, a partir de uma mediação simbólica, que permitisse também a troca de afeto e experiências.

A intenção era a de realizar um evento que proporcionasse uma experiência de cunho pedagógico aos participantes, fora do ambiente escolar, para que se percebessem as diferentes reações das crianças em um espaço de livre criação. As atividades foram realizadas no Tayra Eco Parque, na cidade de Rio das Ostras, RJ, tendo ao todo 5 edições entre agosto de 2016 e julho de 2017. Na programação havia atividades para bebês de 0 a 3 anos e para crianças acima de 4 anos. Foram oferecidas para os bebês oficinas de tintas e massinhas comestíveis, areia caseira colorida, brinquedos não estruturados e dança criativa. Para os maiores de 04 anos, foram oferecidas oficinas de brinquedos reciclados, mandala em CD´s, pintura e horta criativa. Além disso, o evento também proporcionou brincadeiras ao ar livre, trilhas e banho na mina de argila do parque.

Segundo Piaget (1998), não se pode entender a criança como um ser passivo, cujo cérebro deve estar aberto a depósitos de informações. Para ele, a criança é um ser ativo em seu processo de construção de conhecimento cuja pesquisa espontânea deve ser alimentada. Por isso, a proposta de todas as atividades do evento era permitir a livre exploração das crianças com os objetos, com as outras crianças e com os familiares que os acompanhavam. A partir desse conceito criamos o chamado “Cantinho dos Bebês” com atividades motoras e sensoriais em condições exploratórias.

Todas as oficinas foram divididas em 3 momentos a saber: no primeiro momento, o mediador – profissional de educação – orientava os participantes sobre os materiais disponíveis a serem usados, sobre as dependências do parque e, principalmente, sobre a importância das crianças se sentirem à vontade para criar e se expressar. No segundo momento, todos eram convidados a criar, de acordo com o tema da oficina, podendo utilizar os materiais disponíveis e ainda buscar por novos materiais no parque. No terceiro momento, o mediador incentivava os participantes a compartilharem suas criações com o

grupo e, no caso das oficinas de brinquedos reciclados, brincarem com seus novos inventos.

As oficinas de tintas e massinhas comestíveis e areia caseira colorida tiveram por objetivo proporcionar a bebês experiências sensoriais divertidas e estimular a percepção de novas texturas, cores, aromas e sabores. Os pais foram instruídos em como estimular as diferentes fases do desenvolvimento dos bebês com brincadeiras que podem ser reproduzidas em casa. Os brinquedos não estruturados são objetos do cotidiano, como utensílios de cozinha, que são colocados ao alcance dos bebês. Ao entrarem em contato com objetos desconhecidos, os bebês aumentam seu repertório de experiências e desenvolvem suas capacidades cognitivas ao inventarem formas de brincar com objetos até então desconhecidos. Durante a dança criativa, os pais foram convidados a participar de um momento de afeto com os bebês de colo, em uma atividade de troca e interação.

Figura 1 - Oficinas sensoriais para bebês

Fonte: Banco de dados de Bainha (2016, 2017).

Para as crianças acima de 4 anos, a criatividade foi explorada para a construção de brinquedos, criação de horta, mandalas, além de brincadeiras e jogos cooperativos.

A cooperação faz parte da atividade criadora uma vez que ela é uma condição essencial para a constituição plena da razão. A imaginação será melhor estimulada e mais positiva, quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar. Assim, mais ela aprenderá e assimilará, pois mais elementos farão parte de seu repertório.

> A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do

> homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação (VYGOTSKY 2009, p.24).

A proposta pretendia também elucidar os pais quanto à importância do estímulo e incentivo aos momentos inventivos dos filhos. E para isso, todos foram convidados a criar e brincar juntos.

Figura 2 - Livre expressão, jogos cooperativos e horta criativa

Fonte: Banco de dados de Bainha (2016, 2017)

Foi possível observar, a partir da análise do conteúdo produzido durante as oficinas, que as crianças começaram a participar das atividades com receio de serem repreendidas em seu processo criativo ou sem se sentirem autoras de suas criações. A pergunta “tia, eu posso?” (pintar as mãos, misturar as tintas, brincar com as folhas e muito mais) era constantemente ouvida, mesmo os mediadores explicando, ao longo das atividades, que dentro das oficinas elas podiam criar livremente.

Segundo Fernández (2001), para que a autoria de pensamento surja nas instituições de educação, é preciso que todos os profissionais e familiares entendam que o paradigma educacional em que a criança é apenas passiva em seu processo de aprender precisa mudar. É preciso compreender que a autoria de pensamento é objeto fundamental para que o sujeito se conecte com a condição humana de liberdade. A partir do momento que o sujeito, que tem plena condição de aprender, esconde a sua inteligência, um problema começa a surgir no que diz respeito à formação do pensamento crítico.

Quando as crianças, ao longo das oficinas, compreendiam que ali seus pensamentos e criações eram valorizados, ficava fácil observar que as atividades se transformavam em um espaço potencial, uma vez que tinham como fundamento ofertar estímulos de qualidade para o acúmulo de experiências nas crianças. Tais experiências se acumulam na memória do sujeito, que as utiliza como material para a criação de novos esquemas mentais.

Considerações finais

As atividades de arte educação aqui apresentadas são um experimento, fora do ambiente escolar, que buscam aplicar metodologias que possibilitem a autoria de pensamento e o viver criativo dos participantes, a partir do livre brincar e do livre expressar.

As oficinas realizadas no projeto contribuem para a aplicação de novas possibilidades que incluam o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, utilizando várias linguagens e enfrentando barreiras que impedem as crianças de se perceberem como autoras de suas criações, o que dificulta o despertar da sua autonomia.

As propostas das oficinas vão de encontro com as pesquisas realizadas pelo grupo Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e as pesquisas que as envolvem são financiadas pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A vinculação das oficinas com o grupo de pesquisa acontece a partir do estudo sobre o brincar, o jogo e o lúdico como forma de enfrentar barreiras de aprendizagem, além de contribuir para novas possibilidades de estudos sobre a existência do lúdico na formação docente e continuada. Ao seguir as metodologias aplicadas nas oficinas, pode-se estudar a mudança do paradigma educacional para a construção de uma docência criativa, a partir das experiências vividas nas atividades ofertadas pelo “Dia de Parque”.

Pode-se concluir, portanto, que o viver criativo acontece quanto mais experiências criativas o ser se submete, e a soma dessas experiências atua diretamente na formação do sujeito. Como resultado das atividades e após a análise dos registros, foi possível observar que o projeto Dia de Parque conseguiu criar, dentro de um espaço não formal de educação, lugares em que os processos de ensino aprendizagem aconteceram de forma natural, a partir da interação entre sujeitos, ambiente e objetos.

Ao colocar bebês e crianças em contato com novas experiências visuais, sensoriais e motoras, e ao permiti-las criar livremente, estimula-se a capacidade cognitiva e inventiva. A criança livre para explorar o meio que a cerca e trocar experiências com seus pares e objetos, se sente segura para se expressar, alcançando o viver criativo. A partir de um viver criativo, de uma rotina em que expressar-se faz parte do seu cotidiano, a criança passa a compreender seus impulsos criativos e a reconhecer-se como autora de suas criações.

Referências

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

MAIA, Maria Vitória C. M. ; MARQUES, C. N. Criatividade e educação: articulação possível? **Cadernos da Educação Básica** , v. 1, p. 3-22, 2017.

_____;VIEIRA, Camila Nagem Marques. Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades. Rev. Subj., Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 64-77, abr. 2016.

_____. **Criatividade e Educação**: diferentes linguagens no espaço de ensino aprendizagem (2016-2019). Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2016.

_____ (Org.). **Criar e Brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro, SP: Wak Editora, 2014.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

RUBINSTEIN E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Ática, 2009.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975

_____. **A Criança e o seu Mundo**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977.

GRUPECT

UEPA

PROPESP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação da UEPA

UEPA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

GOVERNO DO
PARÁ
POR TODO O PARÁ