VOLUME 1

POR UMA LUTA SEM FRONTEIRA NA DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: CORPO E CULTURA

ORGANIZADORES

LENI VIEIRA DORNELLES
PATRÍCIA DE MORAES LIMA

POR UMA LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: CORPO E CULTURA

Organizadoras
Leni Vieira Dornelles
Patrícia de Moraes Lima

© 2019 by Organizadores

Direitos Reservados desta Edição: Organizadores

Todos os Direitos Reservados. Proibida a Reprodução total ou parcial. Sanções Previstas na Lei nº 9.610/1998, artigos 122 - 130.

Projeto Gráfico, Diagramação

Jannine Dias

Capa

Felipe Café

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P832

Por uma luta em defesa dos direitos das crianças :

corpo e cultura [livro eletrônico] / Organizadores Leni

Vieira Dornelles e Patrícia de Moraes Lima. – Goiânia :

Editora Vieira, 2019.

782 p. :PDF.

Inclui referências bibliográficas

ISBN 978-85-8162-049-7

1. Direito das crianças. 2. Educação – educação infantil. 3. Crianças – direitos – pesquisas. I. Dornelles, Leni Vieira (org.). II. Lima, Patrícia de Moraes (org.).

CDU 372:34

Índice para catálogo sistemático

1. Direito das crianças – educação - pesquisas.....372:34

Brasil
2019

Verbo ser Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: Ser, Ser, Ser.
Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

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

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....15

Natália Fernandes

APRESENTAÇÃO.....21
Leni Vieira Dornelles
Patrícia de Moraes Lima

CARTA DE GOIÂNIA.....27

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

UNIDADE I
CORPO, EDUCAÇÃO E DIREITOS

CULTURA E CORPO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS.....30

Patrícia Maria Uchôa Simões
Milene Morais Ferreira

O CORPO E AS AÇÕES DE BRINCADEIRA NO GRUPO DE BEBÊS.....40

Rubia Vanessa Vicente Demetrio

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS CONTORNOS DO BRINCAR.....54

Andréa Simões Rivero

A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO: UMA EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA EM RONDONÓPOLIS-MT.....68

Teina Nascimento Lopes

A EDUCAÇÃO DO INFANTE, DISPOSIÇÕES NATURAIS E MORALIDADE: O OLHAR DE KANT ACERCA DA INFÂNCIA.....81

Simone Alexandre Martins Corbiniano

A PRÁTICA DOCENTE NA CRECHE: RELAÇÕES ENTRE CUIDADO ÉTICO, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....91

Daniele Marques Vieira
Ana Luisa Manfredini

A REGULAÇÃO DOS TEMPOS, ROTINAS E CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....104

Luana Ferreira Borges

AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS AUTISTAS: UMA LEITURA PSICANÁLITICA.....118

Dayanna Pereira dos Santos

CRIANÇAS E SEUS CORPOS NA ÁGUA: “OLHA O QUE EU SEI FAZER”.....128

Dione Arenhart

CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS EM FLORIANÓPOLIS: SABERES, FAZERES E PERSPECTIVAS.....142

Ana Paula Silva

EXPERIÊNCIAS LÚDICAS - E OUTRAS NEM TANTO - DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA NA PRÉ-ESCOLA.....156

Rosana Coronetti Farenzena
Beatriz Oliveira Pereira

FAMÍLIAS TENTACULARES: OMISSÃO E INVISIBILIDADE DAS DIFERENÇAS ENTRE OS ARRANJOS FAMILIARES

NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA INFÂNCIA BRASILEIRA.....167

Flávio Santiago
Alex Barreiro
Artur Oriel Pereira

REMEMORANDO O QUE DIZEM OS (AS) FUTUROS (AS) PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....179

Ana Carla de Amorim
Gisela de Moura Bluma Marques

GÊNERO, ESPAÇO FÍSICO E CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....190

Daniela Finco
Tássio José da Silva

O MENINO QUE GANHOU UMA BONECA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DE MINEIROS.....203

Karyna Coimbra Garcia
Átila Borges Silva Faria
Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO AS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM PERNAMBUCO.....215

Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho
Humberto da Silva Miranda

INFÂNCIAS, CIDADES, (IN)VISIBILIDADES: METODOLOGIAS DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO.....227

Rita Marisa Ribes Pereira
Fernanda de Azevedo Milanez
Juliana Botelho Viegas

SER CRIANÇA NO TREM: TRILHANDO METODOLOGIAS.....241

Juliana Botelho Viegas

MEDITANDO NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....253

Emanuelle Sartori dos Santos
Hadiji Yukari Nagao
Wallace Kassio de Lima Ramos

O CORPO E OS BEBÊS: UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA SOBRE A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....265

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Patrícia de Moraes Lima

O DIREITO NA INFÂNCIA À FORMAÇÃO CULTURAL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA.....278

Keyla Andrea Santiago Oliveira
Graciela Mendes Nogueira Targino

OS DIREITOS SEXUAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM OBJETO DE INTERVENÇÃO EM DISPUTA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....288

Ana Paula Cruz Penante Nunes

O TEMPO E O LUGAR DO CORPO ENQUANTO INSTRUMENTO DE BRINCAR NA INFÂNCIA ESCOLARIZADA.....301

Aline Magioni Maróstica Mariano

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS SOBRE GÊNERO E CUIDADO.....315

Alexandra Pena

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: CORPO E AFETIVIDADE FLORESCENDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....327

Halon Ubirajara Brito dos Santos
Renato Bastos João

UNIDADE II
CORPO, MIDIAS E LINGUAGENS

A IMAGEM DA CRIANÇA & A CRIANÇA DA IMAGEM: QUE INFÂNCIA ESTÁ SENDO MIDIATIZADA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA?.....342

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento
Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro
Samantha Dias de Lima

A INDÚSTRIA CULTURAL E O GOSTO MUSICAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....353

Monique Andries Nogueira
Luísa Andries Nogueira de Freitas

BRINCADEIRAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO REPERTÓRIO, RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS.....363

Luísa Andries Nogueira de Freitas

BRINCADEIRA DE FAMÍLIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CULTURA DE PARES.....376

Renata da Costa Maynart
Lenira Haddad

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS ESPAÇOS DE CONHECER/ REFLETIR/DISCUTIR SOBRE A CRIANÇA, O BRINCAR, O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....389

Daiana Camargo

CONSUMO NA INFÂNCIA: MÍDIAS E TECNOLOGIAS ALTERANDO O COTIDIANO DAS CRIANÇAS.....401

Renata Santos da Silva
Ana Carolina Brandão Verissimo
Andreia Mendes dos Santos

CRIANÇA, CORPO E POLÍTICA: LINGUAGENS DE DOR E ESPERANÇA.....411

Ana Paula Vila Labigalini
Patrícia Cruzelino Rodrigues
Verônica Regina Müller

DISFUNÇÃO CORPORAL E IMAGÉTICA: UM REFLEXO DA SOCIEDADE DO CONSUMO NO PÚBLICO INFANTO JUVENIL E A PROTEÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....423

Bruna Azzari Puga

***"É DIA DAS CRIANÇAS! VAMOS AO SHOPPING?"*: UM DEBATE SOBRE INFÂNCIA, CULTURA E MÍDIA.....437**

Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes

QUE FISIONOMIAS APRESENTAM AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS EM VÍDEOS VIRAIS DO YOUTUBE?.....447

Perseu Silva

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA INFANTIL NA INTERNET.....458

Taynnara Rodrigues de Oliveira
Simei Araujo Silva

VISÕES DAS COMBINAÇÕES SOCIAIS NAS REPRESENTAÇÕES E PRODUÇÕES DE MENINOS E MENINAS.....469

Gisela de Moura Bluma Marques
Ana Carla de Amorim

TEMPOS E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO E LUGARES DA INFÂNCIA.....481

Indira Arruda Castellanos

UNIDADE III
CORPO, ARTE E LITERATURA

AS NARRATIVAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....494

Angela Scalabrin Coutinho
Daniele Marques Vieira

ADEUS À INFÂNCIA NO FILME *ADEUS, MENINOS*.....*507*

Pollyanna Rosa Ribeiro
Keyla Andrea Santiago Oliveira

AS CRIANÇAS, AS FOTOGRAFIAS E O ATO DE FOTOGRAFAR: REFLEXÕES METODOLÓGICAS.....518

Liana Castro

AS CRIANÇAS E O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR – POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS E APRENDIZAGENS SOCIAIS.....532

Júlio César Mendes Fontes

AS CRIANÇAS E OS CONTEÚDOS PARA ADULTOS NA TELEVISÃO: RECEPÇÃO, MEDIAÇÃO E BRINCADEIRA..543

Thais Ehrhardt de Souza

CORPO E VOZ DAS CRIANÇAS NO MUSEU: MÚLTIPLAS EXPRESSÕES EM UM ENCONTRO COM A ARTE BRASILEIRA.....558

Simone Bibian

“VER DIFERENTES (VER)SÕES É LEGAL!”: UM TRABALHO DE CURADORIA FEITO POR CRIANÇAS NO MUSEU UNIVERSITÁRIO DA UFRGS.....570

Magali Oliveira Frassão
Leni Vieira Dornelles

DIVERSIDADES E SINGULARIDADES EM LIVROS ILUSTRADOS DE DIFERENTES PAÍSES: ENSINO, TRADIÇÃO E INOVAÇÃO.....581

Newton Freire Murce Filho

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA POESIA.....591

Sandra Regina da Silva

OS CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA: O QUE A PSICANÁLISE TEM A NOS DIZER.....602

Sara Romeiro da Silva

ENLACE EMOCIONAL: A EXPRESSÃO SIMBÓLICA DE CRIANÇAS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM O CONTO DE FADAS.....617

Kátia Oliveira da Silva

INFÂNCIA E PSICANÁLISE NO FILME *ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? :* A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE DESEJO.....627

Beatriz Guimarães da Mata

INFÂNCIAS, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO FEMININO (RE) PRODUZIDAS NO SHOW DA LUNA.....638

Liliane Madruga Prestes
Viviane Aparecida da Cunha

LEITURAS DE MUNDO ATRAVÉS DE UM *CLICK*: INFÂNCIAS E FOTOGRAFIA.....649

Marta Regina Paulo da Silva
Reny Scifoni Schifino

O ESTILO DE HAYAO MIYAZAKI NA ABORDEGEM DA INFÂNCIA NO FILME PRINCESA MONONOKE.....660

Luiza Pereira Monteiro
Thalita Magalhães Bastos

O OLHAR DA CRIANÇA MEDIADO PELA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....673

Ana Cristina Luiza Souza

O OLHAR DA CRIANÇA NO FILME LADRÕES DE BICICLETA.....685

Glacy Queirós de Roure
Pollyanna Rosa Ribeiro

O PAPEL DO CONTEXTO DE CRIAÇÃO NO TRABALHO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....700

Paulo Nin Ferreira

OLHAR CINEMATOGRÁFICO PARA A CRIANÇA INDÍGENA A PARTIR DO FILME *TAINÁ, A ORIGEM*.....714

Suelene Maria dos Santos

UM POUCO DE MAGIA: A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL....727

Tanise Gonçalves Silveira Silva

“A MORTE VIVE NA TERRA DOS DINOSSAUROS”: QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SOBRE MORTE?.....738

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz

A SAUDADE DE JOSÉ: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL E PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA ASSOCIAÇÃO SÓCIO-CULTURAL CIDADE LIVRE NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA.....750

Yasmin Carolina Ribeiro Silva
Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira

TEATRO PARA E COM BEBÉS E CRIANÇAS ATÉ AOS 3 ANOS: DIÁLOGOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS NA CRIAÇÃO DE PERFORMANCES TEATRAIS PARTICIPATIVAS.....763

Carla Ribeiro-Cunha

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

Natália Fernandes[1]

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

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

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

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

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

Para que tal aconteça de forma sustentada é fundamental que as áreas de base deste diálogo interdisciplinar, desde logo, a sociologia da infância, o direito,

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

a psicologia, a pedagogia, a geografia, entre outras, mantenham a sua consistência, para de uma forma segura, dialogarem com áreas afins e fortalecerem o diálogo com as mesmas.

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

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

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

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

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

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

E, finalmente, o **Eixo 4 - Políticas Públicas e Participação, que apresenta**

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

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

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

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

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

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

Tal como defendem Moody e Darbellay (2018), se considerarmos que a inter-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

APRESENTAÇÃO

CORPO E CULTURA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Leni Vieira Dornelles (UFRGS)
ivodrnelles@gmail.com

Patrícia de Moraes Lima (UFSC)
patrícia.demoraeslima@gmail.com

SOBRE CORPOS...

É importante salientar o que foi tratado neste eixo: *Corpo e Cultura*, no que se refere às discussões realizadas no *IV Simpósio Luso-brasileiro de Estudos da Criança: por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças.* Falar de corpo é pensá-lo, como o meio pelo qual nos tornamos visíveis. É por ele que os outros nos reconhecem, é por ele que, para os outros, somos o que somos. Há, como ensina Foucault (1997), uma estreita relação entre poder e corpo, entre poder e sexualidade, entre poder e subjetividade, consequentemente se pode dizer, entre poder, corpo e cultura. E,

> num tempo como este, em que se elege o corpo como lugar de todas [as subjetividades], não há como ignorar que a história da desigualdade nas relações entre homens e mulheres [meninos e meninas] constitui profundamente não só o corpo feminino como também as [subjetividades] de gênero (FISCHER, 2001, p. 592).

O corpo é, portanto, o meio pelo qual o ser age sobre o mundo. É no corpo que incidem as práticas que operam sobre ele. Assim, essas 'práticas de si' produzem também um tipo particular de corpo de mulher, de homem, de menino ou de menina. No entanto, o que sai dos parâmetros do corpo marcado como 'normal', torna-se o 'infame' e esse passa a não ser aceito.

Discutiu-se como as instituições vigiam, controlam e regularizam os corpos infantis e o efeito da patologização e medicação das crianças que frequentam nossas escolas hoje. Lima (2015) aponta que,

> A patologização da infância surge como estratégia aos que subvertem a relação de poder exercida pelo adulto e estabelece-se num dispositivo importante para as instituições contemporâneas que atuam na gestão do cuidado à infância para reforçar o lugar social daqueles e daquelas que não se permitem facilmente normatizar. (LIMA, 2015, p.97).

O que foi discutido e tratado nesse eixo: *Corpo e Cultura* inscreve nos corpos determinados sinais, define seus modelos, traça os padrões que estes devem apresentar, mostra, enfim, a necessidade imperiosa de que eles sigam a normalidade. Isso pode ser observado nos fragmentos dos trabalhos apresentados neste eixo. É assim que a discursividade se impõe, constituindo discursos que interpelam as crianças sobre um tipo físico, um modelo de corpo a ser construído.

No entanto, as imagens de corpos e nossos próprios corpos, muitas vezes nos trazem conflitos, tendo em vista que, são as imagens que temos de nossos corpos e que incidem sobre o nosso corpo e o corpo dos outros. Tais imagens fazem com que se constitua, muitas vezes, uma ideia constrangedora de nós mesmos, ao nos deparamos com o corpo produzido, por exemplo, pelos corpos-imagens da mídia, da forma como dizem de nós na sala de aula e na escola. No entanto, na maioria das vezes, as imagens produzidas nesses lugares em geral, têm pouco, ou nada a ver com os corpos da maioria das pessoas, da maioria das crianças. Mas, cada vez mais, se deseja a perfeição que essas imagens carregam.

Há, também, todo um modo de incitar as crianças, a modificarem seus corpos, com o objetivo de parecer, o mais possível com os vistos na mídia, ou nos ditos da escola. Assim, ao serem consumidas as imagens desses corpos se consomem, também, os seus significados. Um exemplo disso é o consumo da "criança-perfeita" aquela que é magra, branca, perfumada, cheirosa, distante de outras imagens de crianças que chegam na contemporaneidade, tais como as crianças em situação de refugio.

O olhar para essas "crianças perfeitas", aquelas que costumeiramente encontramos nas instituições educativas, contrastam cada vez mais com a presença dessa hibridização cultural onde as crianças, indígenas, quilombolas, imigrantes, das vilas, do campo, das favelas e das cidades chegam com seus modos de vida e nos desafiam a deslocar padrões cristalizados por nossas referencias culturais.

Certamente, isso nos possibilita entender como se produzem os modos pelos quais as crianças, meninas e meninos são encorajados a disciplinarem, normatizarem, governarem e controlarem seus corpos, dentro de um modo específico e particular de estéticas propostos pela sociedade contemporânea. Possibilita-nos também, desarranjar, desconstruir, reinventar e pluralizar nossas identidades, a fim de colocar em questão a fixidez, a normatização das identidades, das subjetividades, tendo em vista que, são nos corpos que se inscrevem os modos de subjetivação.

Os diferentes trabalhos aqui apresentados trazem o como as crianças são capturadas pelos discursos das instituições e de suas culturas. Entendemos que só é possível falar sobre os modos de ser criança, datados e circunscritos às condições culturais específicas de sua produção. Isso lembra Bauman (2001), quando afirma que, para falar da sociedade líquida, dos corpos – que escorregam, fogem, transbordam, respingam, inundam – é preciso apreendê-los e descrever a forma que assumem em dado momento. Ao tratar desse tema – corpo e cultura -, o que fazemos é apreender, de maneira circunscrita, limitada, datada

e situada, certa infância e as crianças que a vivem, como uma espécie de *flash* que talvez não tenha durado muito mais do que o tempo de apreender uma performance, dos modos de ser criança no mundo contemporâneo.

A CULTURA NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Outro ponto discutido nesse eixo foi os modos como às culturas produzem determinados tipos de crianças, no entanto faz-se necessário retomarmos como ao longo da história do luso-brasileiro nos estudos da criança como foram se construindo elementos reflexivos para tentarmos dar conta das infâncias e das crianças e o efeito das culturas infantis a partir de delimitações de campo.

Tendo como base tais reflexões, as discussões realizadas no eixo *Corpo e Cultura* nos mostraram, o quanto continuamos a investir em nossas pesquisas e como se constituem as crianças e suas infâncias a partir das culturas infantis. É importante ressaltar, como foi discutido nesse eixo, que toda atividade infantil, sejam seus jogos, brincadeiras, historias literárias, historias de vida, seus brinquedos, os desenhos, o cinema, o teatro, as mídias, as linguagens, seus direitos, faz parte do momento histórico e cultural de cada sociedade.

Atualmente como vimos em nossas pesquisas com e sobre crianças que essas são convidadas a estudar, brincar, se recrear através de materialidades produzidas pelas pedagogias culturais e essas são modos de educação, que ocorrem numa variedade de locais sociais incluindo a escola, mas não se limitando a ela. O estudo das culturas infantis tem nos possibilitado entender um modo muito particular e específico de existência de culturas das crianças, formas de estar, pensar e sentir suas infâncias.

Sarmento (2007) analisa e trata da relevância das culturas e interculturalidades infantis. Para o autor, estas advêm de uma mudança paradigmática,

> que considera a categoria social da infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que interpreta o mundo de vida das crianças nas múltiplas intersecções simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos (SARMENTO, 2007, p. 19).

Essas intersecções estão afetas a um imaginário que diz respeito às culturas infantis que compõem a vida das crianças e como ensina Bujes (2004),

> Se o imaginário é concebido como domínio das imagens, das fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brinquedo não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos aos seus interesses e compromissos. (BUJES, 2004, p. 227).

Desse modo, entendemos que falar em culturas infantis é falar de possibilida-

des provocadas por representações recorrentes, produzidas por práticas discursivas que atravessam a mídia, a literatura, a academia, a arte, os brinquedos e as brincadeiras infantis. Essas fazem parte do simbólico, do visível e imaginado, ou seja, dos efeitos de verdades que produzem crianças que tenham a possibilidade de criar um novo estilo de vida e "[...] são os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito e não de outro" (DELEUZE, 1992, p. 126).

Tratar das culturas infantis é tratar dos direitos culturais das crianças visto que, "todas elas tem direito a poder se identificar nas histórias literarias, nos cantos, nos filmes, nos desenhos, nas novelas, nos brinquedos, nas brincadeiras, na vida" (DORNELLES E MARQUES, 2015, p.180). Enfim,

> O respeito pelos *direitos culturais* [das criança] é um objectivo tão importante e difícil de atingir como o dos direitos sociais, e esse objectivo elevado só o pode ser ligando cada vez mais os direitos sociais aos direitos "humanos" e sobretudo políticos, que são mais gerais. [...] [e um apelo para se] viver juntos com as nossas diferenças (TOURAINE, 2007, p. 201).

Situar para o como se posicionam as crianças em nossas pesquisas, possibilita que se fique cada vez mais atento ao que as crianças dizem, se manifestam e representam em suas atividades na escola ou em qualquer espaço social. Dar conta de que a vida das crianças está atravessada por diferentes pedagogias e artefatos culturais é dar conta de que elas tem muito a nos ensinar sobre eles. Essa compreensão das crianças frente as nossas investigações procura desconstruir o lugar de não-valorização da criança nos processos de pesquisa e considerar a importância de sua voz e opinião. São as crianças que podem a partir do seu modo de expressão de pontos de vista, mostrar aos adultos o seu entendimento de seus mundos específicos.

Com vistas a possibilitar o emergir da voz das crianças, pode-se atualmente, buscar pistas nos estudos tais como os apontados pelos estudos da criança neste evento. Das possibilidades de continuarmos a estudar, discutir e refletir sobre questões que tratam das infâncias como uma metodologia particularmente possível e imperativa de "voz" das crianças.

> Não se pode deixar de incluir as crianças e seus ditos no que lhes é significativo em pesquisas na educação, deixando que a infância se faça, se manifeste, invés de pretender fazer da infância algo pré-determinado, diferente do que é, invés de continuarmos investigando "sobre as crianças" e não "com as crianças". (DORNELLES e LIMA, 2018, p. 140).

Tratar do que foi discutido e apresentado neste eixo do simpósio que discutiu as pesquisas com e sobre crianças, nos leva a pensar que, ainda é necessário continuar problematizando porque as crianças, muitas vezes, se negam a participar de atividades que envolvem as diferentes formas de manifestações culturais infantis. Talvez tendo a possibilidade de brincar, viver, trocar, que fogem ao estilo

imposto pelas normas e pelo poder vigente, se venha a construir modos artistas de viver seu corpo, suas culturas infantis. Talvez a produção de um novo estilo de ser criança na infância, possibilite a fabricação de sujeitos mais generosos e menos preconceituosos.

Que a pesquisa com crianças nos possibilite compreender as crianças, do modo como nos ensina Sarmento (2011) “têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo” (p.27). E, para um tema ainda tão difícil de dar voz as crianças em nossas pesquisas, tanto para investigadores brasileiros quanto para portugueses, elas têm a dizer, basta que a escutemos.

Em diferentes apresentações que compõem o eixo “Corpo e Cultura” tratou-se de verdades para tentar compreender o que mudou no novo estatuto da infância e, que atravessa o atual conjunto das instâncias de socialização nesse rearranjo próprio da contemporaneidade. Colocou-se em suspensão a forma pelo qual a criança é levada a construir sua experiência em um esquadrinhamento de ordem, referências e normas. Os modos de estar no mundo pela criança não é como afirma (Pinto, 1997) uma espécie de “programação cultural” na qual a criança absorve passivamente as coisas da realidade em seu entorno: a criança é desde seu nascimento, um ser que age sobre ações de si e do outro. As crianças dentro de suas particularidades de sujeito infantil têm entendimento dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e são capazes de evidenciá-los através de suas diferentes linguagens expressivas, como podemos discutir.

Diferentes instâncias que compuseram os trabalhos apresentados e discutidos no eixo *Corpo e Cultura* mostraram como as crianças participam de nossas pesquisas, através de suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar a vida, seus modos de educação, seus direitos, suas linguagens, bem como suas relações com a mídia, a arte, a literatura. Como,

> A criança na mediação com o outro constrói seu mundo de culturas por meio do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade. [...] Crianças protagonistas e participativas que buscam modos de estar e viver nos tempos de hoje. (DORNELLES e MARTINS FILHO, 2018, p.8).

Defende-se então, que é preciso considerar o quanto as crianças pensam o mundo e inventam contradiscursos para dele dar conta.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUJES, M. I. Abrindo a Pedagogia a outros olhares. In: C. ZORZO, L. D. da Silva,

Polenz (Orgs.) (2004). **Pedagogia em Conexão** (pp. 42-64). Canoas: Editora da ULBRA.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Lisboa: Vega, 1998.

DORNELLES, Leni Vieira e MARQUES, Circe Mara. **Pedagogias da racialidade**: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. Argentina: Propuesta Educativa, n.43, Año 24, junho 2015, p 113-122. site: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/

DORNELLES, Leni Vieira e MARTINS FILHO, Altino. Apresentação: Lugar da criança na escola e na família. In: DORNELLES, Leni Vieira e MARTINS FILHO, Altino (orgs.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018.

DORNELLES, Leni Vieira e LIMA, Patrícia de Moraes. Percurso da pesquisa com crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira e MARTINS FILHO, Altino (orgs.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 125-145.

FISCHER, Rosa M. B. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre os modos de enunciar o feminino na TV. **Revistas de Estudos Feministas**. Santa Catarina: UFSC/CCE, 2001.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1997.

LIMA, Patrícia de Moraes. INFÂNCIA(S), ALTERIDADE E NORMA: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras,** v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel. **Pedagogias interculturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOURAINE, A. (2007). **Pensar de outro modo.** Lisboa: Instituto Piaget.

CARTA DE GOIÂNIA

Goiânia, agosto de 2018

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

Caros colegas

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

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

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

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

Assim, diante da realidade brasileira pós-eleições (presidencial, da câmara dos Deputados e do Senado e as eleições estaduais, de governadores e da câmara estadual de deputados), reafirmamos nosso compromisso: ***Nenhum Direito à menos.***

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

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

"Ninguém larga a mão de ninguém."

A Comissão Organizadora da Carta[2]

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

Unidade I
CORPO, EDUCAÇÃO E DIREITOS

CULTURA E CORPO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

Patrícia Maria Uchôa Simões
FUNDAJ
pusimoes@gmail.com

Milene Morais Ferreira
FUNDAJ/UFPE

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre a infância vem tendo um crescente aporte dos novos estudos sociais da infância. De forma geral, tal perspectiva considera os modos de compreensão e de intervenção das crianças na organização e estruturação da sociedade, em oposição às explicações adultocêntricas de como deve ocorrer o desenvolvimento infantil e as formas de socialização e educação. No entanto, ao afirmar a construção histórica da infância e questionar as concepções biologicistas e psicologizantes, esses estudos correm o risco de desconsiderar que a criança, em sua complexidade, é natureza e cultura, é corpo e mente.

O presente estudo analisou a produção acadêmica sobre as temáticas corpo e cultura nos novos estudos sociais da infância. A pretensão é revelar as concepções de corpo e cultura nos estudos e como essas temáticas são articuladas quando se trata de discutir as infâncias.

A CRISE DE PARADIGMAS DA SOCIOLOGIA MODERNA E AS INFÂNCIAS

A complexidade e a desorganização da vida social na contemporaneidade tornou a Sociologia moderna inadequada para explicar os fenômenos sociais. O projeto da modernidade buscou a ordem e separou cultura de natureza, local de global, identidade de diferença, etc, numa proliferação de dicotomias que tentava organizar o conhecimento e a sociedade.

No entanto, as sociedades contemporâneas, ao se apresentarem, cada vez mais repletas de fenômenos híbridos e ambivalentes, em transformações constantes, obrigaram a Sociologia a utilizar novas formas de compreender os fenômenos sociais.

Em meio a essa crise de paradigmas das ciências sociais, na década de 80, surge a Sociologia da Infância procurando respostas para questões novas que se colocavam no cotidiano das crianças, nas formulações das políticas públicas e programas para essa faixa etária, nas práticas institucionais de atendimento às crianças pequenas, nos currículos das escolas, enfim, nas diferentes dimensões das vidas das diferentes infâncias.

Nesse debate, diferentes posições e correntes de pensamento podem ser

identificados no campo de estudos da Sociologia da Infância, como afirma Sarmento (2008). Os estudos estruturais enfatizam as condições estruturais em que a infância se insere que, assim, é tida como categoria geracional, numa perspectiva macro-estrutural. Uma segunda corrente dentro da Sociologia da infância é formada pelos estudos interpretativos que consideram que as crianças fazem parte de uma categoria social, a infância, e, a partir das interações com os adultos são capazes de reproduzir as culturas societais e reinterpretá-las nas suas interações com as outras crianças. Por fim, Sarmento descreve os estudos de intervenção que compreendem a infância como uma construção histórica, um grupo oprimido pela sua condição social que vive condições de exclusão social. Para essa abordagem dos estudos das infâncias, a Sociologia da Infância deve contribuir para a emancipação social da infância.

Dessa forma, como afirma Prout (2010, p. 734), *a Sociologia da Infância estabeleceu-se então, ela própria, dentro, e não além das oposições dicotomizadas da Sociologia moderna*. Assim, a Sociologia da Infância apesar de estar consolidada enquanto abordagem teórica com campo de estudo próprio, ainda se coloca diante da problemática da Sociologia moderna ao afirmar , de forma dicotômica, a criança como agente social, atores, ativas na construção do seu desenvolvimento e sua história, a infância como categoria estrutural, geracional e a infância como fenômeno social e histórico.

> A fundamentação da Sociologia da Infância na ideia de que a infância é uma construção social revela-se, desse ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico e o substitui pelo reducionismo sociológico. Por mais útil que tenha sido para rebater o reducionismo biológico da infância como natural, hoje em dia é um exagero. (p.736).

Prout (2010) afirma que a Sociologia da Infância desafia a divisão entre natureza e cultura. A infância, entre os fenômenos, burlou a modernidade, porque se situa tanto como cultura como quanto natureza na dicotomia que ela produziu, ou seja, imanentemente, híbrida, parte natural e parte social. O incômodo causado à Sociologia moderna fez ceder a infância à natureza (ou seja, às ciências biológicas, médicas e, em parte, psicológicas). A ideia era que as crianças nasciam natureza e se transformavam em seres sociais. O risco está no reducionismo de qualquer lado. Assim, Prout (2010) alerta para o risco de polarizar as categorias teóricas de forma que elas se tornem mutuamente excludentes. Esse autor propõe a teoria do ator-rede de Latour como forma de escapar das dicotomias da Sociologia moderna. Os atores podem ser humanos, como crianças ou adultos, mas podem ser não humanos, como objetos, artefatos e tecnologias. São todos híbridos de cultura e natureza, todos são produzidos por redes de conexão e desconexão. Afirma também que atrás de cada ator há uma rede complexa com diferentes combinações de elementos humanos e não humanos que podem ser tratadas como diferentes ordenações da infância.

CORPO E CULTURA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA

O debate científico sobre o corpo possibilita avançar nesse impasse, uma vez que revela que as manifestações corporais não são simples movimentos mecânicos, pelo contrário, são gestos expressivos, que possibilitam a expressão da unidade entre pensamento e ação, fontes de significados. Assim sendo, o corpo exerce um papel de mediação entre natureza e cultura. É natureza por ser oriundo do mundo natural e estar submetido às suas forças, mas também possui competência para ultrapassar essa fronteira. Por ter condições de transcendência, o corpo também é cultura, e constrói ordem simbólica.

É por isso que o corpo deixa de ser visto como mero mecanismo biológico, uma mera soma de manifestações causais, para ser visto como uma expressão de sentidos. O corpo, assim entendido, não é mera passividade, inércia ou determinismo, mas mediação com os outros e com o mundo. Portanto, as crianças se expressam em suas relações sociais, através de sua inserção como sujeito de e na cultura.

Por outro lado, a discussão sobre cultura vem passando por ressignificações nos estudos contemporâneos, devido à preocupação com as questões políticas e ideológicas que essa temática carrega. A noção de cultura desloca-se de um conceito que implica em hierarquia e elitismos segregacionistas para, numa outra direção, reconhecer e valorizar sentidos subalternizados pelo pensamento hegemônico europeu. Dessa forma, se desloca do campo da erudição e da tradição artística para passar a contemplar diferentes grupos sociais e padrões estéticos, de maneira que o uso da palavra cultura passa a ser flexionado no plural – culturas – e adjetivado, culturas infantis, culturas indígenas, culturas juvenis, etc (CORSARO, 2003; EAGLETON, 2011; HALL, 2015; SILVA, 2013; WOODWARD, 2013).

A visão crítica de cultura tem como pressuposto que os sujeitos falam de determinados lugares e posições, estando, portanto, intimamente ligado ao conceito de identidade. Identidades são criações, por isso são frágeis, suscetíveis a distorções, simplificações e interpretações variando entre os indivíduos (HALL, 2006).

A compreensão da cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única, visto que o convívio social promove a assimilação da identidade do grupo, além de sua veiculação pela mídia, tradições e mitologia.

Nos estudos sociais da infância, o conceito de culturas infantis ou culturas de pares foi proposto por William Corsaro e se refere às ações compartilhadas entre as crianças segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, diferentemente das ações e interpretações dos adultos (CORSARO, 2003; 2011).

Esse conceito assumiu uma centralidade no debate dos novos estudos sociais da infância e coloca a criança como protagonista das interações que estabelece com os seus pares e com os adultos, bem como do seu próprio desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Essa perspectiva de estudo da infância surge na década de 80 quando o interesse pela criança enquanto ator social se sobrepõe ao estudo da criança enquanto filho, na família, ou aluno, na escola. No entanto, apenas na década de 90, o campo de estudos sociais da infância começa a se constituir como disciplina independente dos campos da Sociologia da Família e da Sociologia da Educação que retirava da criança e da infância o protagonismo sobre a sua constituição, enquanto sujeito e cidadão. Apenas nas últimas décadas, o campo da Sociologia da Infância ou os novos estudos sociais da infância surgem como alternativa às formas de concepção da criança e da infância nos estudos da sociologia geral. A infância passa, assim, a ser entendida como construção social e não apenas como uma etapa da vida naturalizada em seus aspectos biológicos, físicos e em suas incapacidades e imaturidades (CORSARO, 2003; 2011; MONTANDON, 2001; PROUT, 2010; QUINTEIRO, 2002; QVORTRUP, 2010; 2011; SARMENTO, 2004; 2005; 2008; SIROTA, 2001).

Dessa forma, o foco dos estudos passa a ser as ações realizadas pelas crianças, que interferem no mundo social e cultural em que estão inseridas e no qual também se constituem. Sendo assim, esses estudos valorizam as atividades coletivas desenvolvidas pelas crianças. Pode-se destacar os estudos sobre o brincar que a Sociologia da Infância compreende como uma forma de investigação das "culturas infantis" enquanto fenômeno que envolve a própria formação da identidade da criança (CORSARO, 2003; 2011).

Nesse sentido, Corsaro, ao propor o conceito de *culturas infantis* ou *culturas de pares*, insere os estudos sobre a criança e a infância nessa reviravolta do debate sobre a cultura, colocando seu foco nas especificidades e nos contextos que envolvem o cotidiano e as interações das crianças. Essa abordagem questiona, pois, a noção "adultocêntrica" de infância, compreendendo-a como uma noção que se constitui a partir do autoritarismo do adulto e trazendo para as ciências sociais a proposta de um novo paradigma, a construção social da infância.

Muitos estudiosos vêm utilizando esses conceitos nas análises dos resultados de suas pesquisas que auxiliam a compreender a infância como uma categoria social estrutural, a partir da perspectiva geracional (BARBOSA, 2014; QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2003; 2004; 2011; SIROTA, 2001).

O conceito de culturas infantis utilizado por esses autores revela a preocupação em construir um quadro conceitual e teórico explicativo sobre a construção das interações entre crianças, com sua própria gramática, nas dimensões sintática, morfológica e semântica, como proposto por Sarmento (2003; 2004).

Nessa busca das especificidades do mundo infantil, os estudos vêm revelando suas regras, valores, resistências em relação ao mundo adulto e, também, suas formas de acomodação às normas e os limites impostos pelas instituições que normatizam a criança e a infância, a partir das regras e valores da sociedade adultocêntrica.

Diante desse novo paradigma para os estudos das infâncias e considerando a relevância da relação corpo e cultura para pensar a infância, nos propomos a analisar a produção acadêmica sobre as temáticas corpo e cultura nos estudos da infância. O objetivo foi compreender como esses estudos articulam essas

temáticas ou, se, diferentemente, polarizam a discussão, como se se tratasse de temas que se excluem.

METODOLOGIA

O presente estudo analisou a produção científica em periódicos da base de dados *Scielo Brazil* que tratam das temáticas: infância, cultura e corpo. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de dois levantamentos por assunto, utilizando os descritores: *infância* e *cultura*, e *infância* e *corpo*.

A análise considerou a questão de pesquisa; a perspectiva teórica; os procedimentos metodológicos, e, as principais contribuições dos trabalhos para a área do periódico e será descrita na seção a seguir.

RESULTADOS

Foram identificados, nos dois levantamentos por assunto utilizando os descritores: *infância* e *cultura*, e *infância* e *corpo*, respectivamente, 17 e 8 artigos, em cada levantamento, perfazendo um total de 25 artigos. Um artigo foi encontrado nos dois levantamentos, dessa forma, serão analisados 24 artigos.

Os artigos encontrados foram publicados entre os anos de 1999 e 2018, distribuídos como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Artigos por temática e ano de publicação

Ano Temas	1999	2000	2003	2004	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018
cultura	1		1	1	2		2		1	2		3	1	1	1
corpo		1				1			2	1	1			1	
cultura e corpo								1							

Elaboração própria

A maioria dos estudos com a temática do corpo surgem entre as publicações quase dez anos depois daquelas que discutem cultura e infância. Como já alertava Prout (2010), a Sociologia da Infância nasce com a marca da afirmação das culturas infantis e da criança como construtora de culturas e o corpo não aparece como prioridade entre os temas..

Quando analisamos a área do periódico, observamos que as áreas de Educação e Ciências Sociais concentram um maior número de estudos nos dois grupos de artigos.

Tabela 2 – Artigos por temática e área do periódico

Àrea Temas	Educação	Psicologia	Ciências Sociais	Educação Física	Ciência da Informação e Biblioteconomia	Educação Física
cultura	4	4	6	1	1	1
corpo	4		2		1	
cultura e corpo	1					

Elaboração própria

A maioria dos textos se caracterizam como estudos teóricos, constituídos por pesquisas documentais ou ensaios, com uma discussão conceitual e reflexiva sobre infância e psicologia, sociologia e estudos de base filosófica; apenas em 6 estudos foram apresentados relatos de pesquisa empírica, com a utilização de procedimentos com base etnográfica e tendo como participantes das pesquisas crianças e suas interações, reconhecendo nelas seus papéis de sujeitos, no lugar de apenas objetos de pesquisa.

Tabela 3 – Artigos por temática e tipo de texto

Tipo de texto Temas	Ensaio	Pesquisa empírica	Pesquisa documental	Pesquisa histórica
Cultura	9	4	3	1
Corpo	4	2	1	
cultura e corpo	1			

Constatamos que as dimensões corpo e cultura nos estudos das infâncias são noções que não se articulam nos textos, os estudos costumam priorizar apenas uma dimensão da infância. De maneira que nos achados sobre infância e cultura, por exemplo, o assunto se restringe a uma dimensão da infância e outra da cultura. No entanto, em 3 artigos, esses conceitos revelam-se inter-relacionados e serão descritos a seguir.

No descritor infância e corpo, há dois trabalhos que versam sobre cultura. O primeiro é intitulado *O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física* de autoria de Iracema Munarim (MUNARIM, 2011) se propõe a questionar as noções de infância, cultura e movimento presentes na Educação Física a partir das contribuições da Antropologia da Criança. O estudo aborda a temática das sociedades indígenas e apresenta uma discussão sobre o quanto identidade e subjetividades infantis constroem-se por meio de processos que se realizam através da corporalidade.

Nessa reflexão, são abordados os conceitos de infância na sociedade ocidental, partindo do princípio de que a infância não deve ser considerada como categoria natural ou universal, determinada por aspectos biológicos, e que suas determinações são variáveis, histórica, cultural e socialmente. A autora aponta

que a Antropologia da Criança ao abordar a realidade das crianças indígenas, demonstra a importância de voltar nosso olhar para as infâncias distantes dos bancos escolares, que passam por privações, mas também por experiências significativamente ricas corporalmente. Para crianças cuja cultura e entendimento sobre a constituição de pessoa são centrados no corpo, cosmológico, nos seus rituais de ornamentos e pinturas, de ritmos e danças, dos cuidados e crenças durante a gestação, do rapto e do infanticídio. Para concluir, o estudo indica que os modos de vida nos mostram que identidade e subjetividades infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos, compreendendo a corporalidade como um dos mecanismos centrais na aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças.

O segundo trabalho é o de Cristiane Assunção, Raquel Assis e Regina Campos (ASSUNÇÃO; ASSIS; CAMPOS, 2012) que tem como título *Belos, sadios e normais: as representações sociais dos corpos infantis na revista Pais & Filhos (1968-1977).* Trata-se de um trabalho que tem por objetivo analisar a educação dos corpos infantis na revista Pais & Filhos, buscando compreender que ideal de infância é legitimado pela mesma. As autoras elegem as representações dos corpos infantis como objeto de estudo por entender que o corpo é educado desde a infância por saberes, práticas e pela materialidade do mundo que o cerca. Essa educação se manifesta em tudo o que envolve indivíduos, grupos e sociedades e, nesse sentido, o corpo pode ser entendido como lugar de inscrição da cultura e, consequentemente, como objeto histórico. Para tanto, as autoras investigam as representações sociais dos corpos infantis no período de 1968 a 1977, quando a publicação se considerava “a revista mensal da família moderna”, utilizando a teoria das representações sociais como principal referencial. Os resultados apontam para representações dos corpos infantis objetivadas pela imagem da fábrica moderna, marcados por um ideal de beleza, e classificados através da oposição entre saúde e doença e entre normalidade e anormalidade.

Ainda no descritor infância e corpo, encontramos um estudo que considera, para seu desenvolvimento, a relação entre corpo e cultura. Este também está presente nos achados do descritor cultura e infância. Sendo assim, parece-nos termos muito a descrever.

Corpo e infância: natureza e cultura em confronto trata-se de um ensaio elaborado por Márcia Buss-Simão, Francisco Emílio de Medeiros, Ana Márcia Silva e João Josué da Silva Filho (BUSS-SIMÃO; MEDEIROS; SILVA; SILVA FILHO, 2010) a partir de referências críticas da Sociologia da Infância e dos estudos sobre Infância, respaldados na Filosofia os quais postulam a ideia de que infância e corpo devem ser compreendidos, simultaneamente, como construção cultural e biológica, compreendemos ser possível almejar a superação de tais determinismos. Nesse sentido, a ideia do corpo-infância como algo inacabado, dos processos civilizadores (educativos) que imputam marcas corporais nas crianças, a ideia da infância como potencialidade e como um degrau fundador na vida humana e, ainda, a de criança como um devir, por exemplo, constituem-se como fomentadoras da relevância em se indagar sobre as relações que permeiam a infância e o corpo, para a autora. Como conclusão, os autores afirmam a neces-

sidade de compreender esses devires como lugares do espaço escolar fomentadores de outras potências da vida infantil, potências capazes de provocar intensidades criadoras e revolucionárias próprias de espaços abertos para o encontro entre as crianças e entre elas e adultos. Essa ideia de potência concebida como interconexão entre natureza e cultura forneceria pistas para estratégias educativas que privilegiem essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos, auxiliando-nos a compreender as crianças como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser "controlada", moldada. Nesse sentido, este estudo ressalta a necessidade de pensar e propor que as crianças também participem na construção do mundo, tanto para elas quanto para os adultos, pois, além de serem produtos da cultura, são também produtoras de cultura. E essa construção deve compreender a dimensão corporal como fundamental na educação das crianças, já que é ela, com sua materialidade palpável, que literalmente incorpora o projeto educacional.

CONCLUSÃO

O presente estudo analisou a produção científica em periódicos na base de dados *Scielo Brazil* que tratam das temáticas infância, cultura e corpo. Através de uma pesquisa bibliográfica, realizamos dois levantamentos de artigos, um levantamento utilizando os descritores: *infância e cultura*, e um outro utilizando os descritores: *infância e corpo.* Foram identificados um total de 24 artigos, entre os anos 1999 e 2018.

A grande maioria dos estudos foi publicada em periódicos da área da Educação, seguida dos periódicos em Psicologia, e em Ciências Sociais. Apesar dessas áreas virem mantendo um diálogo no sentido conceitual e teórico, as ciências sociais ainda não enxergam a infância como um objeto de estudo de destaque tal como a área da educação e da psicologia.

A análise também demonstrou que os estudos priorizam apenas uma dimensão da infância, de forma que as noções de corpo e cultura não se articulam nos textos. A maioria dos textos se caracterizaram como estudos teóricos ou ensaios, apenas em 4 estudos foram apresentados relatos de pesquisa empírica. Quanto à metodologia, esses artigos empíricos tiveram como participantes as próprias crianças, reconhecendo nelas seus papéis de sujeitos, ao invés de apenas objetos de pesquisa.

Por fim, este estudo aponta a necessidade da articulação dos conceitos de corpo e cultura para a compreensão da complexidade nos estudos da infância.

REFERÊNCIAS

ASSUNCAO, Cristiane Queiroz de Souza; ASSIS, Raquel Martins de; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Belos, sadios e normais: as representações sociais dos corpos infantis na revista Pais & Filhos (1968-1977). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 571-587, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S0101-32892012000300005&lng=en&nrm=iso>. Accesso em 24 de maio de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300005.

BUSS-SIMAO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010. Dispoível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102=46982010000300008-&lng=en&nrm-iso>. Accesso em 24 de Maio de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. GEHLEN, Ivaldo. FERNANDES, Suzana Beatriz. A oferta e a demanda da Educação Infantil no campo: Um estudo a partir de dados primários. In BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **Oferta e Demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, p.71-106, 2012.

CORSARO, William A. **We're friends right? Inside kid's culture.** Washington, United States. Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto- Alegre: Artmed, 2011.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MONTANDON, Cleopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº112, p.33-60, março 2001.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 375-390, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200007&lng=en&nrm=iso>. Accesso em 24 de maio de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000200007.

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

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, p. 137-162, 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.36, nº02, p.631-643, 2010.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). Em: **Estudos da**

Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: Correntes e confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol.26, nº 91, p.361-378, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa.** Nº 112, p.7-31, 2001. Tradução: Neide Luzia de Rezende.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Woodward, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11a ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

O CORPO E AS AÇÕES DE BRINCADEIRA NO GRUPO DE BEBÊS

Rubia Vanessa Vicente Demetrio
Núcleo de Desenvolvimento Infantil – UFSC
rubiavanessa@hotmail.com

As reflexões que serão apresentadas a seguir são oriundas de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Pequena Infância/UFSC. Esse estudo preocupou-se em entender o lugar que o corpo ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês pela perspectiva das professoras. Para isso, utilizamos estratégias metodológicas de origem quantitativa e qualitativa, buscando conhecer o cotidiano desses bebês por meio do que dizem suas professoras.

O questionário, como estratégia metodológica, foi pautado na necessidade de proximidade com os sujeitos da pesquisa e na possibilidade de responder a questões colocadas como fundamentais para compreensão da docência com bebês. Com os questionários em mãos, realizou-se a tabulação dos dados, organizando o material de modo a auxiliar um olhar que permitisse perceber as regularidades. Esse foi o primeiro critério utilizado para agrupar os dados, observando as semelhanças nas respostas, buscando compreender o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês.

Com base na problemática da pesquisa "Qual o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas no grupo de bebês?" elencamos três categorias a partir do cruzamento entre a ocorrência de palavras e o agrupamento das recorrências das respostas, são elas: A) Ações de Cuidado, abrangendo a organização do cotidiano em torno das demandas dos corpos dos bebês e as exigências que essa organização traz ao corpo das professoras, assim como da intencionalidade pedagógica e da participação dos bebês momentos de cuidado; B) Ações de Brincadeira, compreendendo-a como demanda da relação social entre bebês e professoras, a disposição da professora em brincar com os bebês, o lugar dessas brincadeiras no planejamento do grupo e a organização do tempo e do espaço para esses momentos; C) Ações de Comunicação, tratando de corpos que expressam suas intenções, sentimentos e emoções aos seus interlocutores cotidianamente, o olhar das professoras sobre o seu corpo e o olhar da professora sobre o corpo das crianças em momentos de comunicação.

No recorte que caracteriza esse texto, refletiremos sobre os dados da categoria B que trata das ações de brincadeira com foco na disposição corporal das professoras para estar e brincar com os bebês, na busca por dar visibilidade para a dimensão corporal das professoras e para ação de brincar dos bebês que perpassa prioritariamente pelo corpo.

Em seus discursos, as professoras indicam as dificuldades que enfrentam, as

potencialidades que percebem e reafirmam que a brincadeira tem um papel importante na organização do seu cotidiano. Apontam que as ações de brincadeira proporcionam o espaço necessário para ação dos bebês, para que se relacionem com seus pares, para que criem estratégias relacionais e que se desenvolvam de forma integral.

As ações de brincadeira surgem como uma categoria que perpassa as pesquisas recentes, abordando as práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. A brincadeira no grupo de bebês é evidenciada nas observações e nos registros de diferentes pesquisadores e professoras e anunciam a potência relacional dos bebês, e, principalmente, da brincadeira como uma forma de relação deles com mundo e com as pessoas que os cercam.

A visibilidade que a brincadeira tem na prática pedagógica com bebês advém das contribuições dos estudos e das pesquisas, bem como, dos documentos legais que vêm indicando o lugar central que a brincadeira ocupa na creche e na pré-escola. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem sua contribuição, afirmando que a brincadeira e as interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e que é tarefa da professora e das instituições que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas ampliar e diversificar as relações sociais e o repertório de brincadeiras no grupo de bebês.

O brincar no grupo de bebês é caracterizado pela ação de estar junto, pela relação que o bebê estabelece com seus pares e com os adultos e que o auxiliam na descoberta do mundo, por meio da percepção de sensações e relações humanas travadas no cotidiano desse grupo. Brincar com bebês envolve explorar diferentes objetos, espaços, texturas, sons, imagens, aromas, estruturas e materiais, dentre outras possibilidades que proporcione ao bebê espaço para atuar sobre os materiais e se relacionar com seus pares.

Historicamente, a brincadeira foi objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento, na tentativa de compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Muitas foram as contribuições, principalmente aquelas de origem Histórico-Cultural que auxiliaram a perceber a potência presente na ação de brincar.

Contudo, percebe-se que a brincadeira ainda é considerada de forma naturalizada, como uma atividade prazerosa e natural ao desenvolvimento da criança. As explicações sobre a origem e a importância da brincadeira são, muitas vezes, pautadas no senso comum, ou seja, as crianças brincam porque gostam, porque lhes dá prazer, porque desse modo elas são felizes. Esses argumentos são verdadeiros, já que têm origem e se fundamentam nas observações das ações das crianças diante das brincadeiras, todavia são insuficientes para se compreender o lugar que a brincadeira ocupa na prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas.

De acordo com Vygotsky e colaboradores (2008), o bebê quando nasce é guiado, pelos órgãos da percepção, a conhecer o mundo em que vive, tomando consciência de si, de seu corpo e do corpo do outro imbricado nessa relação, por isso, nesse primeiro ano de vida, as relações são ricas e permeadas pelo processo de inserção do bebê na cultura humana.

Buscando entender a constituição da criança e de sua infância por meio de brincadeiras em contextos de Educação Infantil, Rivero (2015) aborda a brincadeira pela perspectiva da cultura, sem desconsiderar as contribuições da perspectiva histórico-cultural, mas se atendo aos aspectos sociais e culturais que envolvem o brincar e "reafirmam o brincar como uma atividade de confronto intercultural, de embates em torno de seus saberes e fazeres e como um espaço socializador de importância significativa." (RIVERO, 2015, p. 237)

Nas situações de brincadeira, as crianças se utilizam de uma multiplicidade de saberes, provenientes das diversas experiências que vivem na instituição de Educação Infantil e nas demais relações que estabelecem em sua comunidade, o que possibilita a elas construir enredos complexos e, na troca com seus pares, produzir e participar da cultura. (RIVERO, 2015)

A aproximação com os Estudos Sociais da Infância permite compreender aspectos relacionados à ação dos bebês nas brincadeiras. Ferreira (2004), procurando compreender a ação social das crianças nas situações de brincadeira, afirma que se deve conceber uma nova forma de olhar para a brincadeira, por meio de

> [...] uma reconceitualização do brincar como ação social, que concebe o brincar de faz de conta 'como um ato do mundo e a participação das crianças como estatuto de estar neste mundo – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos', o que implica em assumir que o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios de as crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele '[...] mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado as ações. (FERREIRA, 2004, apud. RIVERO, 2015, p.52)

Esse modo de compreender atribui sentido a ações de brincadeira em grupo de bebês visto que é por meio da relação com os espaços, os objetos e, principalmente, com os coetâneos e as professoras que os bebês se apropriam da cultura e significam as suas experiências de uma forma ativa, atuando com *esse outro* e construindo uma relação dialógica. A presença da brincadeira na vida do bebê é constante, de acordo com Barbosa (2010).

> A experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ela responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas tanto ao vínculo entre seu corpo e o corpo de quem o cuida quanto à confiança como fator imprescindível relacionado aos primeiros cuidados e a sobrevivência do bebê. (BARBOSA, 2010, p. 91)

As professoras, ao serem questionadas sobre as relações corporais que estabelecem com os bebês, indicam que, na brincadeira, a relação corporal é próxima e necessária para a interação entre elas e os bebês.

> *Em momentos de troca, alimentação, brincadeiras.* **(Professora Amanda)**
>
> *O contato corporal é algo constante no trabalho com os bebês, acontece nas brincadeiras, nas trocas afetivas, no acolhimento, no cuidado, entre outros.* **(Professora Camila)**
>
> *Nos momentos de chegada e saída, troca de fraldas, interação (situações), enfim, o contato corporal está presente o tempo todo.* **(Professora Aline)**
>
> *Momentos de trocas, alimentação, brincadeiras, sono.* **(Professora Ana)**
>
> *Nos momentos de troca, alimentação e brincadeiras no período vespertino, horário em que atuo no G1.* **(Professora Amanda)**
>
> *Nos momentos de higiene, alimentação, brincadeiras, proposições de linguagens, enfim em todas as situações.* **(Professora Aiane)**

Reconhecer que os bebês brincam significa reconhecer a sua potência relacional, revelada nas trocas com os adultos e coetâneos com quem convivem cotidianamente na creche. Parte dessa potência está centrada na curiosidade em conhecer e alcançar o outro, envolvendo a sua dimensão humana de tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro. (Fochi, 2015)

A brincadeira tem um papel importante na composição da especificidade educativa dos bebês e assume contornos específicos que incidem sobre a docência nesse grupo. Tristão (2004), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Castro (2011) e Fochi (2013) afirmam que, diferentemente do que apontam alguns postulados teóricos, os bebês e as crianças bem pequenas, por meio das relações que estabelecem com os objetos de forma mediada pela professora, têm a possibilidade de se apropriarem do uso social dos objetos e das ações humanas e criar situações imaginárias.

De acordo com Castro (2011), a imaginação e a fantasia se manifestam na ação das crianças bem pequenas, proporcionando uma ressignificação das ações na ação de brincar com seus pares e com os adultos. A autora afirma, ainda, que, durante o processo investigativo, a brincadeira simbólica se fez presente no primeiro ano de vida e foi possível perceber alguns indicativos de representações manifestadas e partilhadas nas relações sociais que estabeleciam.

Gonçalves (2014, p.138) indica que, em uma análise na produção bibliográfica sobre a Educação de 0 a 3 anos, a brincadeira estava presente na creche e exercia uma função estrutural da prática pedagógica com bebês e crianças bem

pequenas. Todavia, ao refletir sobre a importância da organização do espaço para a brincadeira, a pesquisadora relata que há uma ênfase nos objetos e em sua organização, o que "desconsidera a relevância nas relações sociais que se constituem neste espaço."

Nessa perspectiva, Tristão (2015, p.120) afirma que a brincadeira se faz presente nesse grupo e é fomentada pelas professoras, contradizendo os manuais de desenvolvimento infantil que defendem que "os bebês tão pequenos não têm capacidade de simbolizar, de fantasiar e de se concentrar, de se relacionar com o outro." A pesquisadora menciona que essas situações eram propostas e planejadas pelas professoras, que se dispunham não só a presenciar, mas atuar junto aos bebês em momentos de criação e fantasia.

A brincadeira com os bebês pressupõe um contato corporal entre os adultos e eles, sendo que essa proximidade corporal perpassa todos os tempos e espaços do cotidiano pedagógico de uma forma horizontal, isso porque as professoras não estabelecem uma hierarquia acerca das relações de cuidado e de brincadeira, mas reconhecem a presença de ambas e a necessidade destas para sua dimensão corporal e para a dimensão corporal dos bebês.

O relato revela a multiplicidade de ações e experiências que vivem os bebês e suas professoras, observando-se que não há hora de brincar; a brincadeira está presente todo o tempo, de modo simultâneo com outras práticas que envolvem a dimensão física, emocional e social dos bebês. Essa densidade, presente na docência dos bebês, permite pensar sobre a disposição corporal desses adultos e as possibilidades e dificuldades com que se deparam na busca por garantir que os bebês ampliem e diversifiquem os modos de brincar e se relacionar com os espaços, com seus pares e com as pessoas com quem convivem.

A DISPOSIÇÃO CORPORAL DAS PROFESSORAS PARA A BRINCADEIRA

A dimensão corporal e as situações de brincadeiras estão relacionadas, considerando que é por meio do corpo que as crianças, desde bebês, se relacionam com o mundo. As relações que elas estabelecem com o mundo acontecem, primordialmente, pela brincadeira, seja ela realizada entre seus pares ou com os adultos.

No caso específico dos bebês, a ação de brincar com objetos, com adultos e com seus pares é potencializada quando há uma disponibilidade relacional dos adultos em planejar e estar nesses momentos de brincadeira com os diferentes bebês do grupo. Duarte (2011) colabora com essas reflexões ao tratar da exigência corporal da professora de bebês:

> Esse contato corporal, essa relação corpo a corpo entre adultos e bebês, está presente em todo o cotidiano dos grupos de bebês, porém nos momentos de cuidados com o corpo (higiene e alimentação) ele é mais visível e recorrente, pelo fato de esses concentrarem as ações das professoras. Contudo, também se destaca uma interação fortemente corporal entre adultos e bebês durante as brincadeiras. (DUARTE, 2011, p.191)

Brincar com os bebês exige presença e disponibilidade corporal das professoras. Os dados revelam que, juntamente com as ações de cuidado, a brincadeira se institui como uma forma potente de relação e de ação dos bebês, e que precisa, necessariamente, da mediação responsiva das professoras que atuam nesse grupo. Ao serem questionadas sobre as situações que envolvem maior contato corporal na atuação no grupo de bebês, as professoras revelam que:

> *Sim, o contato corporal com os bebês se dá a todos os momentos. Questões como: colo, trocas, aconchegos, carinho e acalentos, inclusive na hora do sono. Assim como para alimentá-los. Nas brincadeiras, principalmente quando são poucos meses e ainda não andam.* **(Professora Ana)**

> *O contato corporal é algo constante no trabalho com os bebês, acontece nas brincadeiras, nas trocas afetivas, no acolhimento, no cuidado, entre outros.* **(Professora Camila)**

O contato corporal é o elo entre professoras e bebês; por meio dele ambos relacionam-se nos diversos momentos do cotidiano. Todavia, nas ações de brincadeira, a proximidade corporal é potencializada devido a própria especificidade dos bebês, que, por terem poucos meses de vida, vivem um momento de seu desenvolvimento em que se apropriam da experiência humana por meio das relações que estabelecem e a significam.

Ao tocar os bebês, oferecendo objetos para a brincadeira, ajudando-os a se locomover em busca de brinquedos ou possibilitando que o seu corpo torne-se uma fonte de brincadeira, a professora qualifica o momento de brincadeira e estabelece uma relação de reciprocidade com os bebês, visto que reconhece a sua especificidade e age em seu favor, promovendo o seu desenvolvimento.

Tristão (2015, p.137), menciona que, em algumas situações, as professoras não dimensionam a importância do seu trabalho, principalmente quando este envolve a sua participação das situações de brincadeira, ou seja, as professoras não consideram que “esse corpo que se entrega à brincadeira com os bebês não é apenas um corpo físico, ele está representando toda a professora e as relações de cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as pequenas crianças”.

As ações de brincadeira dos bebês são também abordas por Goldschmied e Jackson (2006), na especificidade educativa das crianças de 0 a 3 anos de idade pautadas no contexto inglês. As contribuições para a compreensão da ação de brincar dos bebês são grandes; as pesquisadoras, por meio de um olhar atento ao desenvolvimento integral dos bebês em contextos de educação coletiva, percebem indícios de uma brincadeira que inicia já nos primeiros meses de vida quando o bebê, ainda fortemente ligado à sua mãe, utiliza-se do corpo do adulto como brinquedo, descobrindo as primeiras sensações presentes na relação entre diferentes corpos. Todavia, as autoras percebem a necessidade de os bebês ampliarem essa relação de brincadeira com o adulto, buscando outras possibilidades de brincar, tais como a ação dos objetos e seus coetâneos.

Nesse sentido, as professoras, ao serem questionadas sobre como percebem a ação dos bebês nas situações cotidianas, indicam que essa participação e ação dos bebês é percebida fortemente nas ações de brincadeira, destacando-se a descrição das professoras Aiane e Caroline, que auxiliam no entendimento dos sentidos e significados atribuídos às ações dos bebês ao brincar:

> Sim, eles interagem constantemente com gestos, balbucios, reproduzem nossas ações, bem como engendram e ressignificam brincadeiras. **(Professora Aiane)**

> Sim, sempre. Na massagem shandalla, nas brincadeiras de cavalinho, os bebês sorriem, fazem caretas, batem palmas, mexem o corpinho, isso significa que eles estão adorando esse contato com o professor, esse acalanto. **(Professora Caroline)**

Reconhecer que os bebês têm capacidade de participar potencializa a ação dos adultos diante dos bebês, visto que a imagem de bebê não é mais aquela ligada à passividade e à dependência extrema do adulto, pelo contrário, é a imagem de um bebê inventivo e criativo. A professora Aiane, ao descrever de modo breve como percebe a ação dos bebês, indica que os bebês com quem atua são observadores, atentos às ações e relações ao seu redor e, por meio dessa observação, criam estratégias expressivas e corporais para participar, atuando nas ações de brincadeira de modo inovador.

Para Coutinho (2011, p.13), há uma relação intrínseca entre a ação dos bebês e das crianças bem pequenas e o seu corpo, na medida em que o corpo deles é compreendido como "constituidor da ação, que é delimitado pela estrutura, mas que, sobretudo, mediante a ação a transforma", compreendendo que "o corpo como estruturado (pelas) e estruturador (das) ações sociais das crianças engendradas social e culturalmente, ou seja, como importante elemento de comunicação e ação social".

Nesse sentido, o papel da professora abrange a criação de oportunidades de brincadeira, de ação e participação dos bebês, bem como compete a ela atribuir visibilidade a essas ações em sua prática pedagógica cotidiana, revelando as descobertas, os processos e as relações por meio de um olhar atento e de uma documentação que permita a reflexão posterior. (Fochi, 2015)

De modo semelhante, a professora Caroline, ao relatar situações de brincadeira com o grupo de bebês, chama a atenção a algo que é de extrema importância, ou seja, o modo como as professoras interpretam a participação dos bebês. A professora descreve que a participação dos bebês nos momentos de brincadeira é corporal; é por meio do corpo que os bebês demonstram sua insatisfação ou satisfação na ação de brincar, como também, utilizam o seu corpo e o corpo do outro como fonte de brincadeira.

Nas situações de brincadeira em um grupo de bebês, a presença e a movimentação da professora proporciona aos bebês uma experiência nova e rica em possibilidade, proporcionando a mediação na experimentação dos objetos e, para além disso, convidando os bebês a brincarem, explorando as possibili-

dades de seu próprio corpo. São sons, vibrações e sensações que acontecem somente na relação com outros corpos e que é potencializado na prática pedagógica nesse grupo.

Silva (2012) aborda esse encontro do corpo da professora com os corpos das crianças bem pequenas, refletindo sobre as possibilidades de ação de ambos os sujeitos. O pesquisador afirma que, quando o adulto se expõe corporalmente para as crianças, ele se abre para o indeterminado, o novo, o inusitado e desestrutura o modo adulto de se relacionar e cria um novo campo de possibilidades. Nesse sentido, pode-se supor que as professoras, ao atuarem nesse grupo, aprendem um modo novo de se relacionar, que perpassa por abaixar-se e, em uma relação horizontal, apresentar o mundo aos bebês, permitindo que eles, auxiliados por mãos mais experientes, se apropriem dos signos e significados humanos.

Um aspecto importante e já mencionado neste estudo é a disponibilidade das professoras em se relacionarem corporalmente com os bebês nas situações de brincadeira. Conforme Duarte (2011),

> [...] a brincadeira com os bebês exige muito mais do corpo dessas profissionais, pois eles requisitam o toque, o contato físico, o colo, eles gostam de serem embalados, de serem erguidos, enfim, são momentos ricos pelas relações, pelas trocas, pelas interações, mas, por outro lado, são momentos que exigem esforço físico e, acima de tudo, um corpo disponível, um corpo que se entregue por inteiro para essa criança que o solicita. (DUARTE, 2011, p. 191)

As ações de brincadeira também foram citadas como ações que exigem muito do corpo das profissionais. As professoras relatam situações em que se sentem cansadas ou percebem dificuldades na sua ação junto aos bebês, incluindo o brincar com eles em diferentes espaços da instituição, bem como a qualidade dos objetos e brinquedos disponíveis, como uma dificuldade estrutural a ser enfrentada.

> Sim porque temos muitos momentos de troca e alimentação onde exigem mais nosso esforço físico. Incluindo também os momentos no parque e de brincadeiras em sala. **(Professora Amanda)**

> As principais dificuldades são o mobiliário, a alimentação, relação de quantidade de adultos para atender, os brinquedos para o parque e solário. **(Professora Ana)**

> A única dificuldade é que os bebês exigem muito de nós profissionais, o nosso físico fica muito abalado e sentimos muita dor nos braços. Fora o físico, é maravilhoso trabalhar com os bebês. **(Professora Caroline)**

> O cansaço em si não depende somente do fato de trabalhar com os pequeninos. Muitas vezes, é um cansaço que considero normal em qualquer trabalho. Outras vezes não. Nesses casos, nas semanas em que há uma maior exigência corporal, o cansaço interfere sim na relação com os bebês, especialmente nos momentos de interação e de brincadeira. **(Professora Beatriz)**

A docência com o grupo de bebês envolve uma responsividade da professora em relação aos bebês, marcada pela atenção às necessidades e aos interesses demonstrados pelos bebês por meio do seu corpo, e uma ação da professora em busca de possibilitar que esses interesses sejam atendidos e, para além de atendidos, qualificados por meio de uma rica experiência relacional.

Nesse sentido, é necessário problematizar como promover uma rica experiência relacional, quando há a falta de materiais adequados para o trabalho com bebês e um desgaste corporal das professoras ao concentrar-lhes a responsabilidade educativa de 15 bebês. Para qualificar as situações que envolvem brincadeira no grupo de bebês, as professoras necessitam de apoio estrutural na aquisição de materiais, na parceria com diferentes profissionais da creche ou, mais precisamente, a inclusão de uma terceira profissional, para auxiliar no compartilhamento das ações docentes no grupo.

A densidade do trabalho da professora que opta por atuar nesse grupo exige que a parceria não se limite à sua companheira de trabalho, mas a todos os profissionais da unidade educativa, bem como o apoio necessário da Secretaria de Educação em prover as condições necessárias para que as relações nesse grupo sejam qualificadas e se distanciem cada vez mais de práticas assistencialistas, escolarizantes e fragmentadas, que ainda perduram em muitos contextos educativos do país.

A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO MOMENTO DA BRINCADEIRA

A fragmentação das ações e a linearidade de planejamento são heranças da modernidade que estão presentes nas formas de organização das unidades educativas e que incidem, diretamente, sobre a vida coletiva dos bebês e de suas professoras. De acordo com Buss-Simão (2012, p.199), a “padronização, previsibilidade e regularidade, que, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo, permitem a estruturação de um sistema de regras sociais, o qual pode ser definido como uma dada *Ordem social adulta – Ordem institucional*. (Ferreira, 2002)”.

A *Ordem institucional* está presente nas unidades educativas que participaram desta investigação. Na conversa com as professoras para explicar os objetivos da pesquisa e apresentar o questionário, atendendo a convite para conhecer as unidades, foram observadas diferentes situações em como suas formas de organização eram reveladas. Em todas as visitas, as professoras, supervisoras e diretoras, apresentavam estratégias de organização do tempo e do espaço para atender aos variados grupo e, na maioria das vezes, a conversa girava em torno da alimentação e do número de profissionais e crianças, revelando a preocupação em atender a todas as crianças culminando em uma *Ordem institucional* que ditava quando era a hora de comer, de brincar, de trocar as fraldas, de dormir, regras que abarcavam crianças e profissionais de diferentes grupos, que precisavam organizar experiências entre os horários de alimentação e limpeza da unidade educativa.

Todavia, um dado importante mostra que a organização do grupo de bebês

permitia certa flexibilidade, uma organização diferenciada originada nas demandas físicas, emocionais e relacionais deles. Respondendo aos questionamentos acerca da constância do toque na relação com os bebês, as professoras relevam que os tocam em todos os momentos e que esses momentos se cruzam de forma simultânea.

> Praticamente em tudo. Acolhida, troca, alimentação, brincadeiras, estímulos, despedida. **(Professora Betina)**
>
> Sim, trocas onde brincamos e nos comunicamos, nas brincadeiras onde interagimos com os bebês. Precisando eles estão em nosso colo. **(Professora Amanda)**
>
> Sim, dar as mãos para brincadeira de roda. Dar um colo. Dar as mãos para levá-los para passear. Fazer as trocas de fraldas e de roupas. Fazer dormir no colo. Na hora do sono seguram na minha mão até pegar no sono, o toque. **(Professora Alice)**

As professoras Alice, Betina e Amanda, quando tratam da importância do contato corporal junto aos bebês, citam diversas situações cotidianas, que podem ser resumidas em ações de cuidado, primeira categoria desta pesquisa, e as ações de brincadeira. A descrição das situações não estabelece uma hierarquia entre si, pelo contrário percebe-se que essas ações se complementam, podendo as ações de brincadeira envolver cuidados e as ações de cuidado envolver a brincadeira. Schmitt (2008) trata dessa relação entre a brincadeira e as ações de cuidado ao afirmar que:

> Contar histórias, ouvir músicas, dançar, brincar com bonecas, carrinho, bola ou balão, fazer massagem, oferecer diferentes objetos para explorações e brincadeiras, conversar com grupos pequenos de bebês, entre tantas outras atividades, que também podem se fazer presentes nos momentos de cuidado. (SCHMITT, 2008, p. 153)

Ainda segundo Schmitt (2014), as ações de cuidado e de brincadeira acontecem ao mesmo tempo e por meio dos diferentes espaços organizados pelas professoras, podendo ter ou não a participação efetiva delas nessas situações. Sobre isso, a pesquisadora afirma que:

> No G1, ocorriam ações concomitantes sem que houvesse um recorte sequencial. Trocas de fraldas, crianças dormindo, brincadeiras no tapete, livros de história, manuseio de materiais, exploração do espaço, encontros entre bebês, entre outras ações que ocorriam de forma simultânea. A ação das profissionais ia se configurando na composição dessa multiplicidade de eventos. (SCHMITT, 2014, p. 176)

Quando a professora Amanda relata que durante a brincadeira com os bebês percebe que algumas crianças pedem colo e são atendidas, ela aponta para a atenção às manifestações dos bebês e ao modo como essas manifestações alteram o cotidiano do grupo. Nas relações cotidianas, os bebês vão indicando suas necessidades, todas elas em seus diferentes tempos e de diferentes for-

mas. Parte dessas necessidades surgem de forma emergente ao mesmo tempo, e cabe ao adulto, ou seja, à professora, atender essas demandas, envolvendo-se em relações simultâneas, assim como os bebês.

Gonçalves (2014), ao tratar da especificidade educativa dos bebês, aponta que a brincadeira aparece organizada ao longo da rotina deles, perpassando os momentos de cuidado, higiene e alimentação, e que as ações de brincadeira ganham visibilidade quando os bebês conseguem explorar o espaço com o seu corpo. Todavia, a percepção da brincadeira nos momentos de cuidado é muitas vezes concebida como distração para que a criança se ocupe enquanto a professora troca suas roupas, sua fralda ou a alimente.

> As dissertações que compuseram essa categoria apontaram para as ações que envolvem o cotidiano – como os momentos de higiene, sono e alimentação como uma característica que demarca a docência com bebês – e, um dado significativo que nos chama atenção é o *brincar como subterfúgio* nos momentos de rotina da creche. As pesquisas indicam que as brincadeiras dos bebês aparecem como uma possibilidade de distração, como nos momentos de higiene, alimentação e sono, para dar conta das demandas rotineiras e, apesar do rigor que demarca a rotina da creche os bebês conseguem colocar suas produções em cena, quando exploram o ambiente com seu corpo, quando buscam estabelecer relação entre pares, o que reafirma sua potencialidade. (GONÇALVES, 2014, p. 176)

A ausência de intencionalidade educativa nas situações de brincadeira e de cuidado revelam a necessidade de aprofundamento teórico e prático acerca da importância do brincar no grupo de bebês. Contudo, é importante compreender que, mesmo em situações onde impera a carência de planejamento, a ação social dos bebês está presente, exigindo a constante relação com os adultos, com o espaço e com seus pares. Por isso, é fundamental que as professoras tenham atenção ao planejamento dos tempos e dos espaços, compreendendo que “a experiência dos bebês não se limita àquela prevista pelo adulto; define-se pela profundidade de seus atos. Os bebês agem com intensidade e empenham-se para manifestar suas potencialidades.” (CASTRO, 2013, p. 7)

A ação dos bebês em diferentes situações de forma simultânea exige outra forma de organização do cotidiano que privilegie a diversidade de tempo presente no grupo, bem como, outro entendimento de ação docente, que possibilite a professora contemplar as diferentes temporalidades. Entretanto, as alterações na forma de organização cotidiana reverberam em outras mudanças, desde estruturais, de mobiliário e materiais, mas, principalmente, do engajamento político em defesa do direito às especificidades e potencialidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Uma docência que respeite a temporalidade dos bebês tem como característica uma postura acolhedora, que se dedica a observar, esperar e dar espaço e tempo para a ação dos bebês (SCHMITT, 2014). Observar e conhecer cada bebê é o ponto de partida para o planejamento de estratégias que possibilitem a ele viver experiências que, de fato, sejam significativas e promotoras de seu desenvolvimento.

Nessa direção, o planejamento do tempo e do espaço assume uma função importante e enriquecedora, na busca por contemplar as diferentes temporalidades e as diferentes situações que os bebês vivem na unidade educativa. Schmitt (2014, p. 243) afirma que as muitas situações que acontecem no cotidiano do grupo permitem ampliar o entendimento de ação docente, incluindo a função de organizar um espaço propício para as relações múltiplas, compreendendo que "as professoras não estarão todas em cena, guiando, mediando às crianças de forma direta", considerando que a organização do espaço é permeada pela intencionalidade e permite a atuação dos bebês de forma potente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A especificidade da ação pedagógica com bebês.** Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docmanHYPERLINK"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192"&HYPERLINK"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192"view=downloadHYPERLINK"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192"&HYPERLINK"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192"alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogicaHYPERLINK"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192"&HYPERLINK"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192"Itemid=30192 Acesso em: 12/01/2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na Creche.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1605/900 Acesso em: 12/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BUSS- SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança

– Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

_____. **O corpo e a ação social dos bebês na creche**. In: POIÉSIS: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação. UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 221 – 233, Jul/Dez, 2011.

CASTRO, Joselma Salazar. **A constituição da linguagem entre os e os bebês no espaço coletivo da educação infantil.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 2013, Goiânia-GO.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?"** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche:** uma análise da produção científica recente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e suas infâncias em contexto de Educação Infantil.** Santa Catarina, 266f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche.2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. 257 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, M. R. "Exercícios de ser criança" - O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, M.G.; SILVA, R. da S. (Orgs).**Corpo-Infância**: Exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215-239.

SILVA, Osvaldo Luiz da.**O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma Literatura Menor.** 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universida-

de Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso de uma creche conveniada. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino José Martins; AGOSTINHO, Kátia Adair; TRISTÃO, Fernanda C. Dias. Criança Pede Respeito. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 147-172.

VYGOTSKI. Lev. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.**Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em junho de 2008. P 26-36. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS CONTORNOS DO BRINCAR

Andréa Simões Rivero
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
andrea.rivero@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

As reflexões ocorridas nessas últimas décadas, acerca da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade, vêm provocando renovações nas abordagens dos estudos da infância nos planos teórico, epistemológico e metodológico. Para a Pedagogia, as contribuições dos estudos sociais da infância têm indicado a necessidade de tomar como ponto de partida da ação educativa o conhecimento acerca da criança, para além daquele definido como padrão de desenvolvimento. Investigar os contornos do ser criança e os processos de constituição da infância e da sua educação implica considerá-la um agente cultural e informante qualificado, conduzindo à necessidade de observar como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões do seu imaginário, como interpretam temas da vida cotidiana, entre outros aspectos e dimensões.

Ao assumir uma importância considerável na construção da infância moderna, as crianças passam a ter as suas relações sociais organizadas e reguladas em contextos de educação infantil. Essa condição, como afirma Ferreira (2004b), posicionou as crianças na co-presença de uma variedade de outros: outras crianças; outros adultos (profissionais); outro(s) espaço(s), tempo(s); objetos e atividades que definem uma ordem coletiva e pública; e outras relações sociais. Nas instituições de educação infantil, segundo a autora, as crianças procuram dotar de sentido para si, e na esfera da dimensão coletiva, processos referenciados ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela educadora, apropriando-se interpretativa, seletiva e criativamente, pela participação ativa em redes de sociabilidade intra e intergeracionais, e vindo a construir simetricamente um lugar comum voltado aos interesses infantis, no qual (re)produzem o seu próprio mundo social, sobretudo nas brincadeiras.

Assim, na pequena infância, conforme Prout (2004, p. 16), muitas crianças começam a ser “confrontadas com diversos valores e perspectivas opostos, complementares e divergentes veiculados pelos pais, pela escola, meios de comunicação social, pela sociedade de consumo e seus pares”. Desse modo, “pais, professores e demais pessoas responsáveis pelo bem-estar das crianças têm menos poder para controlar e orientar estes diferentes factores como um todo”. Essas condições caracterizariam uma ‘dupla socialização’ em meio a qual as crianças, de modo ativo, procuram, “individual e colectivamente, dar coerência e sentido ao mundo em que vivem”. Os processos de socialização, portanto, tornaram-se cada vez mais complexos, ocorrendo de forma múltipla e não obrigato-

riamente convergente, protagonizados pelas próprias crianças quando procuram administrar a heterogeneidade de seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais (FERREIRA, 2004a, p. 16).

Ao centrar-se novamente na infância, contemporaneamente, o discurso sociológico deu início a uma revisão crítica do conceito de socialização, passando a analisar as crianças como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta. Assim, "as relações de classe, gênero, etnia se associam a características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe" (SARMENTO, 2008, p. 20). Soma-se ao processo de revisão científica do conceito de socialização o fato de a sociologia ter passado a dedicar-se crescentemente às dimensões do espaço privado e individual. Para Lahire, o indivíduo é uma *construção singular do social*, que atravessa diferentes contextos de socialização, incorporando diferentes formas de agir.

Este artigo apresenta alguns aspectos de uma pesquisa sobre a constituição social das crianças no contexto do brincar, com vistas a estabelecer uma aproximação às suas relações e práticas sociais, aos repertórios/conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca destes.

Ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, buscou-se evidenciar os temas, papéis sociais e trocas relacionais presentes nas brincadeiras; identificar os elementos do contexto mais amplo e da condição social, cultural, histórica e geográfica que as crianças inserem e exploram em suas brincadeiras, assim como elementos da cultura simbólica da infância; compreender como e quais saberes, apropriações e interpretações das crianças tornam-se visíveis no brincar.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir de uma orientação metodológica assentada nas vertentes da etnografia e da investigação participativa, buscamos a construção de um conjunto de conhecimentos a partir dos indicativos das crianças, explorando o que elas fazem no contexto, em vez de simplesmente dizermos o que elas são (CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

A partir dos critérios discutidos com a equipe pedagógica e as profissionais da instituição, o grupo misto denominado GV/VI foi considerado o mais apropriado à realização da pesquisa. O grupo frequentava a instituição em período parcial, no turno matutino, e era constituído por dezessete crianças — oito meninas e sete meninos, de 4 (quatro) até 6 (seis) anos de idade —, a professora e a auxiliar de sala.

Movidas pela intenção de estarmos mais próximas e podermos circular nos contextos de vida das crianças, decidimos lá residir durante o período da pesquisa de campo. Outra decisão foi a de estarmos presentes na instituição de educação infantil pelo menos quatro dias por semana, das 7h30min às 12h30min por aproximadamente 4 meses, com o objetivo de estabelecermos uma aproxi-

mação com as crianças e acompanhá-las desde a chegada até a saída, o mais constantemente possível.

O foco das observações direcionou-se às ações das crianças de modo geral, no período em que estavam na instituição, e, para a apreensão destas ações, optamos por utilizar diferentes instrumentos para os registros: o diário de anotações, o gravador de voz, a câmera fotográfica e a filmadora de mão. Estes procedimentos metodológicos, com o seu potencial imagético e polifônico, abriram possibilidades de exploração de novos sentidos sobre as ações das crianças.

Enquanto suas ações eram registradas, muitas vezes as crianças convidavam-nos para brincar. Ao sugerirem personagens, nossa escolha se dava entre os ofertados por elas, com exceção daqueles cujo poder era significativo, o que exigiria que a pesquisadora tomasse a frente da brincadeira (como a mãe ou a irmã mais velha, por exemplo). A partir daí tornava-se necessário estar atenta à lógica daquela brincadeira, agir de acordo com as regras definidas pelas crianças, suas falas, olhares, gestos, acordos, conflitos, movimentos, entre outros aspectos.

Porém, a realização do percurso não se deu de modo simples e linear. Exigiu-nos uma atenção constante no sentido do "reconhecimento da cidadania epistemológica das crianças como protagonistas e repórteres competentes das suas experiências de vida" (FERREIRA, 2002, p. 35), levando em conta que nos constituímos nas relações entre adultos e crianças, imersos em concepções tradicionais que definiram as crianças como objetos passivos de uma ação socializadora.

Tomando a família como uma das instâncias socialmente reconhecidas nos processos de constituição social, esta pesquisa pretendeu transpor os muros da instituição de educação infantil, também em direção aos contextos familiares de algumas crianças. Fomos à casa de 6 crianças, 3 meninas e 3 meninos, lá permanecendo em torno de uma hora e meia a duas horas.

As idas às casas das crianças assumiram contornos de uma visita e, durante as conversas, as crianças, recorrentemente, eram incentivadas por seus familiares a contar o que faziam quando não estavam na instituição de educação infantil e a detalhar informações que, aos olhos dos pais, estavam incompletas ou não haviam sido mencionadas. Seus familiares também assumiram para si a responsabilidade de falar, e alguns deles explicaram detalhadamente a organização do cotidiano de seus filhos(as).

As crianças acompanhavam suas falas e, por vezes, os interrompiam para acrescentar algo ou para mostrar algum brinquedo ou brincadeira. Era notadamente perceptível que as crianças, com suas interrupções, manifestavam, sobretudo, o desejo de que começássemos a brincar, considerando o que havíamos combinado na instituição. Como os brinquedos geralmente encontravam-se em seus quartos, foi neste espaço que conversamos e brincamos, em quase todas as casas. Assim, foram as crianças que, na maioria das vezes, nos convidaram para ir aos seus quartos e para transitar por outros lugares da casa, e não somente na sala, onde comumente as famílias recebiam.

A experiência de brincar com as crianças em suas casas tornou-se possível

porque nos conhecíamos há alguns meses, durante os quais construímos uma proximidade. Na medida em que participava de seus momentos de brincadeira, não só os observando e registrando, mas também brincando quando convidavam, talvez as crianças tenham passado a nos ver como alguém "iniciada em suas brincadeiras" e, portanto, uma possível parceira. Mesmo assim, a cada visita, nos surpreendíamos com o modo intenso com o qual as brincadeiras fluíam, dificultando inclusive a decisão de finalizar cada visita.

AS RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A brincadeira constitui-se num caminho para a compreensão da constituição social de crianças e de suas infâncias a partir de uma perspectiva contrária às pesquisas que concebem a brincadeira como um fenômeno positivo, espontâneo, natural e/ou como antítese do pensamento objetivo e racional.

L. S Vigotski, rompe com a visão que concebe a brincadeira como atividade natural de satisfação de instintos infantis. Considerada atividade psicológica de apropriação de instrumentos e de signos sociais, as brincadeiras "passam a ser compreendidas como resultado da experiência direta com os adultos, com associação de novos significados através da observação e da imitação – espaço de interação social e de construção de conhecimentos pelas crianças" (PRADO, 1998, p. 9). Além disso, Vigotski, em uma publicação de 1930, afirmava que os processos de criação iniciam-se na primeira infância e se expressam melhor nas brincadeiras das crianças, mais especificamente na *imitação*, concebida por ele como uma reelaboração criativa da criança, a partir de seus anseios:

> É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Mais recentemente, no contexto dos estudos da infância, alguns pesquisadores vêm produzindo pesquisas que dialogam com aspectos da abordagem vigotskiana sobre a brincadeira, não obstante as divergências existentes entre eles. As perspectivas surgidas nesse âmbito apresentam novos elementos e elaborações, colaborando significativamente para a compreensão sobre o brincar das crianças.

Na pesquisa intitulada "A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!" (2002), Manuela Ferreira descreve o cotidiano de 18 crianças de 3 a 6 anos num jardim de infância público de Portugal, e a autora observa que

grande parte de suas ações sociais ocorrem “durante o que vulgarmente se designa por *brincar,* aliás, parece ser o que elas fazem o tempo todo” (FERREIRA, 2002, p. 197).

A necessidade de ultrapassar a visão do brincar das crianças como “preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social”, é defendida pela autora como oportunidade de apreender o brincar (FERREIRA, 2004a, p. 198).

Assim, a autora propõe uma reconceitualização do brincar como *ação social*, que concebe o brincar de faz de conta “como *um acto do mundo* e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos”, o que implica assumir que o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios de as crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele. Como parte integrante da vida social, o brincar constitui-se num “processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA, 2004a, p. 198, grifos meus).

Apoiada no conceito de *reprodução interpretativa,* Ferreira explicita que as crianças, ao brincarem, repescam temas, representam papéis e formas de relação percebidas na sociedade e no mundo adulto de modo seletivo, criativo e interpretativo:

> Por conseguinte, não só suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas *brincadeiras sociodramáticas* (Corsaro, 1997) –, como a participação das crianças evidencia, na apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais disponíveis, o seu uso como instrumentos frequentemente refinados, transformados e expandidos ao nível do surgimento da acção coletiva (cf. Vygotsky, cit. por Corsaro, 1997) (FERREIRA, 2004a, p. 199).

Ademais, o brincar, em função da apropriação individual que cada criança realiza do mundo adulto, é sinônimo de confronto intercultural entre as crianças e de lutas pela afirmação e legitimação de alguns saberes e fazeres em detrimento de outros. E, a partir desse confronto, continua a ocorrer entre os pares a ampliação de conhecimentos e experimentos da realidade social adulta de modo indireto, e da realidade social infantil de modo direto. Assim, o brincar é concebido “[...] como um contexto socializador relevante e significativo para os pares podendo, desse ângulo, ser visto como apenas potenciando as respostas das crianças, quer em explorações inovadoras, quer na rotinização de papéis (Sutton-Smith, 1977:236, cit. por James, 1993:170)” (FERREIRA, 2004a, p. 200).

Nesse sentido, o brincar constitui-se num “analisador privilegiado das interacções das crianças”, à medida que possibilita acompanharmos cada passo da construção social das suas realidades em ação, nos processos que consolidam as *rotinas do brincar* e, simultaneamente, “desenvolver uma familiaridade

com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo" (FERREIRA, 2004a, p. 200). Contudo, mais do que conhecer as suas regras e localizar os tipos e as formas estruturais das brincadeiras, alerta Ferreira (2004a, p. 206), interessa descrever como se dá a produção coletiva dos processos de relações interpessoais, pois o brincar como prática cultural expõe os valores, as realizações da cultura das crianças e lhes possibilita experimentar, exercitar e adquirir atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente.

A perspectiva da *reprodução interpretativa*, proposta por William Corsaro (2002), se revelou contundente para compreendermos a complexidade das brincadeiras produzidas pelos meninos e meninas do grupo pesquisado, o GrupoV/VI. Para o autor, as crianças participam ativamente de rotinas culturais, que se constituem em atividades recorrentes, produzidas na coletividade. A participação das crianças nessas *rotinas,* desde o início da infância, dá-se pelo fato de elas serem tratadas como socialmente competentes, "como se" fossem capazes de intercâmbios sociais, apesar de suas habilidades comunicativas e de linguagem não serem as mesmas dos adultos. "Ao longo do tempo, devido a essa atitude de "como se", as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais" (CORSARO, 2002, p. 132).

Contudo, embora as crianças tenham um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas costumam ocupar posições subordinadas e são expostas a uma gama muito maior de informações culturais do que podem processar ou compreender. É em razão disso que a abordagem da reprodução interpretativa apresenta a suposição de "que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto" (CORSARO, 2011, p. 128).

Para Corsaro (2002, p. 115), ao interagir com os colegas no pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares, entre as quais está o brincar socio-dramático ou jogo de papéis, definido pelo autor como o "brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de 'faz-de-conta' (sic) que estão relacionadas com experiências de suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais)".

Na linha dos autores referidos até aqui, Gilles Brougère (1995; 2002; 2004) também se contrapõe às concepções que não levam em conta a dimensão social da atividade humana no jogo. Nessa direção, o autor afirma que "Brincar não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem" (BROUGÈRE, 2002, p. 20). Essa aprendizagem inicia-se com o *outro* (adultos e crianças mais próximas), e introduz o bebê no espaço e no tempo particulares do jogo.

Portanto, não se trata de uma transferência dessa experiência para o indivíduo, já que ele é um co-construtor, um sujeito social que produz a cultura lúdica, que por sua vez se alimenta continuamente de elementos vindos do exterior, não oriundos do jogo. Assim, a cultura lúdica não está isolada da cultura geral: "Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, a

cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica" (BROUGÈRE, 2002, p. 28). Mas, o processo é indireto, pois, ao brincar, a criança *interpreta* os elementos inseridos.

Essas perspectivas teóricas contribuem para elucidar, o papel da brincadeira na apropriação da cultura e, em consequência, na constituição social das crianças e de suas infâncias.

FORMAS, RELAÇÕES E ELEMENTOS SOCIAIS E CULTURAIS: AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS DO GV/VI

Registros construídos a partir de notas de campo, fotografias e vídeos, contendo cenas de convívio das crianças do GV/VI, no brincar, contribuíram para uma aproximação aos seus repertórios de brincadeiras. À medida que nossa compreensão ampliava-se acerca *do que e como* brincavam no espaço da instituição, localizamos a predominância de algumas brincadeiras e, ao identificarmos seus aspectos mais recorrentes, percebemos que gravitavam em torno de duas grandes categorias temáticas: *Brincando de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s)* e *Brincando de lutar com o(s) outro(s)*.

Na continuidade, apresentaremos algumas reflexões sobre a constituição social das crianças do grupo pesquisado, no âmbito do brincar.

BRINCANDO DE CUIDAR DO(S) OUTRO(S) E DE SER CUIDADO PELO(S) OUTRO(S)

Muitas faces do *cuidar* povoavam as experiências de crianças do grupo, mas que brincadeiras eram essas? A identificação da presença significativa de ações envolvendo o *cuidar* em brincadeiras, cujas relações estabelecidas pelas crianças mostravam-se bastante complexas, tornou-se possível mediante exercícios de observação e reflexão sistemáticos, cuja prerrogativa era a aproximação aos ângulos das crianças.

O fato de as práticas sociais de *cuidado* constituírem-se num dos aspectos largamente explorados no brincar pelas crianças do contexto pesquisado exigiu-nos um exercício de estranhamento, já que a representação dessas práticas ocorria comumente.

No âmbito dessa primeira categoria, observou-se que os *cuidados* eram dirigidos às crianças que representavam: *animais* (como o *Tigrinho*, gatos e cachorros); *personagens de desenhos animados* (como o *Pikachu,* entre outros); personagens de *contextos familiares/domésticos* (como *filhos, irmãos mais novos* e *bebês*). Bichos de pelúcia, bonecas-bebê (entre outros tipos de bonecas) e crianças de outro grupo (cuja faixa etária era de aproximadamente 2 anos) também mobilizavam rotinas de cuidados durante as brincadeiras.

Já os *cuidadores* dessa gama de personagens eram as crianças que representavam *pais, mães, irmãos/ãs mais velhas* e *donos/as de animais*. Em certos momentos, as crianças reuniam alguns desses personagens em uma mesma situação interativa.

Fazer de conta que eram bebês ou filhotes de animais, assim como experimentar estar no lugar daqueles que executam as ações de alimentá-los, banhá-los, prepará-los para dormir e protegê-los de perigos, mostrou-se objeto do interesse, atenção e exploração por parte da maioria das crianças do grupo.

Desse modo, destaca-se, nas suas representações, a figura do *adulto*, mas também a de *bebê e filhote*, e processos de *cuidado* nos quais eram visíveis atenção, afeto, solidariedade, proteção, mas também manifestações de poder e controle, entre outros aspectos.

A abrangência e significância das práticas e relações associadas ao *cuidar* nos contextos de vida de crianças e adultos provavelmente explicam a enorme mobilização e atração que estas lhes causam. As crianças, de modo geral, são elas próprias, desde bebês, objeto de cuidados; observam outras crianças serem cuidadas por adultos e, por vezes, participam de brincadeiras com crianças maiores, nas quais essas práticas estão presentes. Além do mais, na tradição oral, na literatura e, contemporaneamente, nas produções midiáticas, não só crianças, mas filhotes de animais e seres diversos exibem características humanas e recebem atenção e cuidados nos moldes daqueles destinados a bebês humanos. Brinquedos e objetos diversos também provocam as crianças a imitarem as ações cotidianas dos adultos, entre as quais estão as práticas sociais de *cuidado.*

Brincar de *cuidar do(s) outro(s)* possibilitava experimentar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, *ser cuidado pelo(s) outro(s)*, que, no âmbito da brincadeira, são *outras crianças*, permitia reviver essa experiência de *algum modo*, mas também explorá-la com seus pares *de outros modos*, subordinando-se, mas também se *in*subordinando.

As práticas sociais — entre elas as de cuidado — assumem contornos diversos, em função de condições estruturais relacionadas a fatores como classe, gênero, etnia e cultura. E o cruzamento de indícios sobre as trajetórias de algumas crianças do GV/VI em seus contextos familiares e em suas brincadeiras na Z-11 evidenciou que eram portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e até mesmo contraditórias (LAHIRE, 2002). Além disso, sobressaiu-se o fato de as crianças, nas brincadeiras (e em outras situações), mostrarem-se muito ativas, protagonizando a construção social de suas singularidades, a partir das relações estabelecidas, no grupo de pares, de modo frequente e durável, encontrando, desse modo, como salienta a autora, “sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido” (SETTON, 2004, p. 321).

BRINCANDO DE LUTAR COM O(S) OUTRO(S)

As brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa ocorriam frequentemente no contexto pesquisado, e costumavam ser produzidas pelos meninos. Tais situações pareciam basear-

-se, sobretudo, em imagens e narrativas de desenhos animados, provenientes de processos de convergência e entrecruzamento entre as mídias, característicos da cultura lúdica infantil contemporânea, que constitui-se “Quando as crianças brincam com as cartas ou brinquedos de Pokémon, por exemplo, [...] (e) constroem conhecimento e expertise que obtêm ao assistirem aos programas de TV e filmes ou brincarem com os jogos de computador (Goldstein et al, 2004, p. 2-3.)”. (SALGADO, 2005, p.164).

No entanto, embora houvesse predomínio de conteúdos veiculados por produções midiáticas, que pareciam conduzir somente à reprodução de aspectos relacionados às dimensões da violência, poder, competitividade, hierarquias e força física, ao analisarmos tais situações, localizamos outras práticas sociais, produzidas e experimentadas de formas diversas e complexas pelos meninos nessas brincadeiras. Ou seja, conquanto as dimensões citadas estivessem muito presentes, estas assumiam os contornos das relações estabelecidas entre as crianças em seus diferentes contextos de vida, entremeando outros aspectos, que à primeira vista não eram perceptíveis, entre eles: atenção, respeito e cuidado uns com o(s) outro(s).

Assim, procuramos ultrapassar uma visão estereotipada e preconcebida em relação a tais brincadeiras. Novelas, filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos estavam presentes no cotidiano das crianças do grupo de diversas formas, entretanto, se por um lado, em suas diversas brincadeiras, as crianças estavam consumindo brinquedos, artefatos e elementos variados provenientes das mídias; por outro, estavam simultaneamente compondo novas combinações, através das quais outros sentidos e significados eram construídos e compartilhados.

O acesso regular e por tempos prolongados às diversas produções midiáticas em diferentes meios nos dá uma ideia dos efeitos consideráveis destas sobre a constituição social das crianças, e as brincadeiras influenciadas por essas produções expressam esse impacto. Sua análise, entretanto, ao invés de ser realizada isoladamente, precisa considerar as condições complexas, desiguais, multiformes em que são produzidas as ações heterogêneas das crianças.

Nesse sentido, Bernard Lahire afirma que, apesar de ninguém duvidar que o tempo prolongado frente à televisão modificou as condições de socialização infantil, as mídias não são podem ser entendidas como “ agentes autônomos de socialização, uma vez que os efeitos das mídias são eles próprios mediatizados e filtrados pelos pais e pela escola: não se assiste da mesma forma à televisão em meios sociais diferentes, em função da situação escolar (boa ou má) etc” (SETTON, 2004, p. 320).

As situações analisadas dão visibilidade ao fato de que, no mundo contemporâneo, a *família,* a *escola* e a *mídia* são instâncias socializadoras que coexistem numa intensa *relação de interdependência*, que configuram, atualmente, uma forma permanente e dinâmica de relação. O processo de socialização das formações modernas pode ser considerado, segundo Setton, um espaço plural de múltiplas relações sociais, e um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Nesse sentido, afirmar a relação de in-

terdependência entre as instâncias e agentes da socialização significa sustentar que as relações estabelecidas entre eles “Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização” (SETTON, 2002, p. 60).

Vimos, por exemplo, que as brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa, baseando-se de modo considerável em imagens e narrativas de desenhos animados, também envolviam práticas sociais que extrapolavam as experiências relacionadas à violência, poder, competitividade, hierarquia e força física. Além disso, ao considerarmos as rotinas familiares das crianças envolvidas nos episódios de brincadeira, às quais tivemos acesso durante as visitas aos contextos familiares, assim como suas rotinas de brincadeiras e experiências diversas na instituição de educação infantil, observamos a interdependência entre as várias instâncias socializadoras, ou seja, as crianças, decididamente, são portadoras de experiências que não são cumuláveis ou sintetizáveis de maneira simples (LAHIRE, 2008, p. 24). Assim como Barbosa (2007), entendemos que:

> A infância, como a modernidade procurou produzir, una, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais. A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d.), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel. (BARBOSA, 2007, p.1068)

Assim, conforme alerta Setton (2005), frente à nova configuração social podemos localizar nos processos de socialização não apenas os aspectos de reprodução, mas também os de ação e mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças experimentam condições limitadoras e/ou favoráveis às suas brincadeiras. No contexto pesquisado, a brincadeira constituía-se como prática cultural, ou seja, as crianças do grupo compartilhavam rotinas, regras, ordens sociais, significados e valores que as uniam e as identificavam como grupo de pares.

As análises reafirmaram o brincar como uma atividade de confronto intercultural, em que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, nos quais misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e de educação infantil, no âmbito do contexto local e da cultura mais ampla.

Como indicativo para a ação docente na Educação Infantil, sobretudo em re-

lação à brincadeira, pode ser ressaltada a imprescindibilidade do acompanhamento das ações sociais das crianças nas variadas brincadeiras das quais participam, em virtude de fornecer pistas importantes acerca de suas trajetórias coletivas e também individuais, contribuindo para uma aproximação dos processos de constituição de cada uma, no coletivo, para projetar e planejar a diversificação, o redimensionamento e a ampliação de suas experiências no cotidiano educativo-pedagógico.

Embora tenhamos encontrado elementos comuns às brincadeiras das crianças, ao nos aproximarmos, encontramos sentidos e significações distintos, produzidos em suas trajetórias individuais e coletivas, a partir das relações estabelecidas entre pares, com os adultos e a cultura mais ampla. Daí a importância de nos cercarmos de referências acerca dos diferentes contextos sociais em que as crianças constituem-se como indivíduos sociais.

A complexidade que constitui o brincar, portanto, exige uma atitude interrogativa e interessada, somada a uma aproximação e a um envolvimento que permitam reconhecer, nos gestos, no movimento, na entonação de voz, nas formas de organização dos objetos e brinquedos, os conteúdos/repertórios das brincadeiras, derivados das diferentes inserções sociais e culturais das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextHYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101=73302007000300020-&lng=en&nrm-iso"&HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300020&lng=en&nrm=iso"pid=S-0101-73302007000300020HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101=73302007000300020-&lng=en&nrm-iso"&HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101=73302007000300020-&lng=en&nrm=is""lng-enHYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101=73302007000300020-&lng=en&nrm-iso"&HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300020&lng=en&nrm=iso"nrm=iso Acesso em: 20 maio 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

_____. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. **Investigação com crianças***:* perspectivas e práticas. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação,* **Sociedade e Culturas**, Porto: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação; Porto: Edições Afrontamento, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES; Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

_____. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças***:* diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Sociologia da infância.* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância***.* Campinas: Autores Associados, 2011.

DURKHEIM, E . **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, M. M. "- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**!" – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736p. Dissertação de doutoramento*.* (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

_____. *"***A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos***".* Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004a.

_____. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) **Crianças e Miúdos***:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa editores, 2004b.

KISHIMOTO, T. **O jogo, a criança e a educação**. Tese (Livre docência). 1992. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAHIRE, B. **Homem plural***:* os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares***:* as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia e FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2005. 245f. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia) – PUC, Rio de Janeiro.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras das crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças**. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado), 2004.

RIVERO, A. S. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

ROCHA, E. A. C. Prefácio. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. (Orgs.) **Educação Infantil***:* enfoques em diálogo. 1ed. São Paulo: Papirus, 2011.
SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, UFPEL. v.12, n. 21, p. 51-69. 2003.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade***,* Campinas: CEDES; vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. 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.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância***:* educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 20, p. 60-70, maio/jun/jul/ago. 2002.

_____. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, FEUSP; São Paulo, v.30, n. 2. p. 315-321, maio/ago. 2004.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social,** São Paulo; USP; v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: **Nuances***:* estudos sobre educação. UNESP, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005,.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ; n. 8. p. 23-36, 2008. Disponível em: https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf Acesso em: 21 maio 2017.

_____. **Imaginação e criação na infância***:* ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, G. **Tia, me deixa brincar***!* O espaço do jogo na educação pré-escolar. 1990. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) PUC, São Paulo.

_____. *Brincar na pré-escola.* São Paulo: Cortez, 1995.

A CRIANÇA, O TEMPO E O ESPAÇO: UMA EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA EM RONDONÓPOLIS-MT

Teina Nascimento Lopes
SEDUC / SEMED - MT
Universidade Metodista de Piracicaba –UNIMEP
teinal@gmail.com

INTRODUÇÃO

São muitos os estudos e pesquisas na área da educação das crianças, especialmente no Brasil. Neste estudo o foco está na problematização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir de dois vieses, o modelo educacional importado do Ensino Fundamental para a Educação Infantil e a valorização da cultura da infância.

Os modelos antagônicos de práticas, que não valorizam o espaço e o tempo das vivências infantis. Muitas pesquisas têm mostrado que em muitas instituições de Educação Infantil, os educadores protagonizam saberes e se utilizam de exercícios estéreis e repetitivos, sem considerar o conhecimento que as crianças constroem no cotidiano vivido. O modelo escolarizante do Ensino Fundamental, ainda é preponderante nas instituições de Educação Infantil.

Tendo por objetivo deste estudo investigar as concepções e práticas relacionadas às linguagens no cotidiano da Educação Infantil. A questão central que norteou a pesquisa - Como uma professora de Educação Infantil interage com as crianças com foco nas linguagens e quais são as relações estabelecidas entre o coletivo infantil e a professora? Dada a abrangência do tema, foi delimitado para o estudo à investigação da prática pedagógica de uma professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

O campo das linguagens será aqui marcado a partir das práticas de leitura e escrita na pré-escola, sendo o segundo elemento, a escrita, considerada aqui como toda manifestação gráfica por parte da criança, garatujas, desenhos e outros, na tentativa de expressar a linguagem oral e leitura de mundo, de diferentes textos e contextos. Nesse sentido algumas questões problematizadoras mobilizaram o campo de investigação: de que forma as linguagens são valorizadas pela professora nessa turma de Educação Infantil? Quais práticas de leitura e escrita a educadora proporciona às crianças? Em que contexto se dão essas práticas pedagógicas?

Nessa perspectiva, inicialmente buscou-se realizar a revisão da literatura para fundamentar os conceitos de linguagens, leitura, escrita, infância, Educação Infantil e prática pedagógica. No segundo momento discutiu-se os procedimentos metodológicos e a escolha do sujeito, *locus* e os pressupostos básicos da análise. Com o propósito de mobilizar elementos para subsidiar o campo de estudo, as políticas da infância no Brasil e os aspectos legais constituíram a tessitura

do texto, bem como evidenciaram os avanços e retrocessos na educação das crianças brasileiras. O contexto contemporâneo da educação pré-escolar em Rondonópolis-MT e as políticas que o município tem traçado para o atendimento às crianças dessa faixa etária desde 1988 (marco constitucional) até 2008 (ano de conclusão desta pesquisa). As práticas de leitura, escrita e letramento observadas no cotidiano da investigação e elementos oriundos da análise na documentação pedagógica analisada compõem o campo de análise.

Com o propósito de percorrer caminhos ainda não conhecidos e de contribuir com o debate e a construção de novos conceitos, pautados em pesquisas já realizadas e em teóricos que discutem as possibilidades para as práticas na Educação Infantil a partir das diferentes linguagens, busca-se nesse estudo construir conhecimentos e conceitos relacionados ao tema em foco.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO NACIONAL: PONTOS A PONDERAR

No governo de Getúlio Vargas (1943), devido a ampla mobilização das mulheres há uma preocupação em elaborar legislação que contemplasse o atendimento às crianças, especialmente em creches, o que implicou na criação de berçários mantidos pelas empresas para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação. Por um longo período as discussões no país, acerca do atendimento às crianças em creches ficaram adormecidas, e apenas no ano de 1964 as ações político-sociais começaram a considerar a assistência à criança uma realidade possível, especificamente para as mais carentes, oriundas de famílias pertencentes à classe pobre. Oliveira (2005) faz uma observação importante nesse sentido:

> No período dos governos militares pós 1964, as políticas sociais adotadas a nível federal, através de órgãos então criados como LBA, FUNABEM e a nível estadual continuaram a acentuar a idéia de creche como equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado à criança e à família. Intensificaram ainda mais a ajuda governamental às entidades filantrópicas. Muitas destas, gradativamente, passaram a esboçar uma orientação mais técnica a seu trabalho, incluindo preocupações com aspectos da educação formal das crianças nas creches. (OLIVEIRA, Z., 2005, p.20).

No final dos anos 70, século XX, as políticas adotadas passavam por mudanças dadas a reivindicações da parte da classe trabalhadora, estes exigiam a ampliação das entidades filantrópicas, estas por sua vez, começavam a olhar para as crianças com certa preocupação no tocante ao aspecto educativo. No processo de construção das políticas da infância em nosso país, a Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco para a garantia dos direitos da criança à educação. No seu artigo 208, estabelece: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos*”.* Campos (2001) diz acerca da relevância de se ter no texto constitucional o direito à educação para as crianças de zero a 06 anos que,

> Este fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança. (CAMPOS, 2001, p. 18).

Nesse contexto impera o reconhecimento do caráter educativo das instituições de atendimento à crianças, creche e pré-escola, bem como das responsabilidades do Estado para com a manutenção e efetivação destas políticas. Após a aprovação da CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA - 1990) vem consolidar os direitos da criança, considerando-a, ao longo de seus artigos, em posição de absoluta prioridade na formulação de políticas sociais e na destinação de recursos públicos. Ainda nos anos 90, mais especificamente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN – 9394/1996) estabeleceu o vínculo entre as crianças e a educação:

> A União incumbir-se-á de: (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum.
> A educação infantil, 1ª etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da comunidade. (LDBEN / 1996).

A Educação Infantil é instituída como a primeira etapa da Educação Básica e enquanto direito das crianças de zero a seis anos. Vale lembrar que a idade de corte é modificada mais tarde dado o texto da Lei Complementar 11.114/2005, que altera o Art. 32 da LDBEN, “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...); e Art. 87, § 3º, Inciso, I, “Matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”.

Tendo o campo de legislação sendo desenhado neste período, inicia-se então um conjunto de referências e diretrizes no intuito de nortear o espaço de funcionamento, organização e práticas na Educação Infantil. A exemplo do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI – 1998), com o propósito de estabelecer uma referência ao currículo da Educação Infantil em todo o cenário brasileiro. Este foi recebido com muitas críticas, entre as quais se veem as de Cerisara (1999) e Kuhlmann Jr. (1999), que se pronunciaram a respeito,

> O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seu interesse político, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade de nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no sin-

> gular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna homogênea, como se fosse única. (KUHLMANN apud GODOI, 2004, p.38).

O campo de maior convergência entre os pareceristas do referido documento é o de que a Educação Infantil é concebida no documento pelo viés do ensino, o que segundo Cerisara (2004, p39), captura para a área uma forma de trabalho do Ensino Fundamental, "o que vem a ser um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável". (CERISARA apud GODOI, 2004, p.39).

É nesse cenário que se inicia a caminhada em favor dos direitos das Crianças brasileiras à educação, direito este segregado até então. Como parte do arcabouço das políticas educacionais para a 1ª etapa da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 1999 elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a fim de regulamentar as instituições de EI. Estas, com caráter mandatório, orientavam a elaboração das propostas pedagógicas a partir da articulação entre cuidado e educação, para tanto, o documento definia três princípios pelos quais as propostas deveriam se fundamentar: Princípios Éticos, Estéticos e Políticos. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 fica marcado então a política de atendimento a partir dos objetivos e metas estabelecidos no documento.

Portanto, este arcabouço legal veio inventariando o cenário de políticas públicas educacionais para esta etapa, ainda que no pano de fundo destas estão as propostas escolarizantes, pensadas a partir dos moldes do Ensino Fundamental, muito se tem discutido e problematizado sobre as culturas infantis e a implicação destas nas práticas que se efetivam no espaço da Educação Infantil. Espera-se que o compromisso com o conhecimento enquanto produto historicamente construído favoreça o pensar e o fazer nesse campo com autonomia e sentido.

1.1 AS LINGUAGENS COMO POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E DESCOBERTA

Considerando que a linguagem está intrinsecamente ligada ao processo de desenvolvimento do homem, vimos ser esta seu maior atributo. Para Mello (2005), que disserta sobre a importância de o educador da infância trabalhar com as crianças as diferentes linguagens, verbal e não verbal, gestual, linguagem da arte dentre outras,

> [...] quero dizer que se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores –, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício por meio de diferentes linguagens [...]. (MELLO, 2005, p. 36).

Para tanto, é importante apresentar às crianças as diversas possibilidades de leitura, escrita e as demais linguagens que compreendem o universo infantil, para que elas possam ampliar seu leque de comunicação diante das diferentes formas de apropriação da linguagem. Considerar a criança como protagonista de sua aprendizagem é importante no sentido da valorização de habilidade de construir conhecimento a partir de suas hipóteses e interesses.

Sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita Mello (2005) propõe, que é importante conceber o processo de aprendizagem da leitura e escrita pela criança a partir da linguagem escrita e não apenas das letras. O contexto das diferentes linguagens abre espaço para a criança enquanto sujeito produtor de cultura, a criança com seus valores, portanto, com voz nos espaços sociais. Jobim e Souza (2005) interpretam a linguagem que a criança constrói através de sua realidade:

> É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a parti do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (JOBIM e SOUZA, 2005, p. 24).

É a partir do movimento de contradição de ideias e de sua autonomia em relação à representação dos fatos, que as crianças se constituem enquanto sujeitos culturais, e não será a partir das necessidades e ideias subjetivas dos adultos que elas terão voz. A interação e interpretação dos conceitos entre criança e adulto é a porta de entrada para suas relações com a cultura social, pois não basta estar vivo para estar inserido na cultura. De acordo com Jobim e Souza (2005, p. 60), “Para entrar na história não é suficiente nascer. É necessário um segundo nascimento – um nascimento social”. Este é o ponto de partida para a construção do sujeito enquanto ser social, que se constitui não somente em suas relações com o outro, mas também com o meio criado por ele.

Através da linguagem percorremos a corrente da comunicação verbal, por meio da qual o homem se estabelece na interação com o outro pela palavra. Bakhtin (2005) se pronuncia a respeito da comunicação e da palavra carregada de sentido ideológico como instrumentos a favor da linguagem:

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN apud JOBIM E SOUZA, 2005, p 98).

A interação verbal faz parte de um processo de comunicação que não se finda, e é a partir desse processo que as crianças vivenciam o caminho da linguagem e nela se estabelecem enquanto sujeitos. As relações que se constituem no seio da interação através da linguagem estabelecem o diálogo de sentido entre a realidade lida e vivida, e as práticas pedagógicas que se efetivam no ambiente escolar.

A compreensão das práticas de leitura e escrita como fonte de conhecimento emerge transgredindo o passado através da história, independentemente de quais sejam estas práticas impostas às crianças na modernidade. O caráter de tutora que a escola tem tido frente à leitura e escrita vem sendo questionado pelas práticas daqueles que a efetivam; a escola tem um olhar diante da aprendizagem da leitura e escrita como se estas fossem armas do instrumento dominador. Kramer (1993) comenta sobre essa dimensão:

> Será justo exigir que as crianças permaneçam na aridez da linguagem mecânica – instrumento –, distanciado-as, ao invés de aproximá-las, do significado da escrita como arma e sonho? E o retirar prazer do lido? E o expressar idéias, sentimentos, desejos? E o penetrar no mundo do simbólico e também assim conhecer outros povos, outras terras, outras gentes, o meu Brasil. (KRAMER, 1993, p. 28).

A autora convida todos a refletirem sobre a importância de as crianças sonharem, sobre o modo como a escola se apropria desses sonhos, para chegar à origem singular da leitura e escrita. Através da comunicação obtida pela interação nas relações sociais, seria possível retirar a leitura e escrita do enclausuramento atual. É preciso, enfim, a escola se desprender de práticas tradicionais e doutrinárias, para mergulhar no universo de práticas multiculturais e libertadoras.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A singularidade do estudo está em problematizar acerca do atual contexto educacional das crianças de 04 e 05 anos matriculadas na pré-escola, o que possibilitou realizar um estudo de caso na Escola Municipal de Educação Infantil Mateus Vinícius Braz, em Rondonópolis-MT. A abordagem da pesquisa qualitativa para a pesquisa, por meio do estudo de caso foi se desenhando à medida que o procedimento pareceu adequado para examinar as múltiplas determinações do objeto de pesquisa. A preocupação central da trajetória desta investigação está no ato de compreender e explicar propriamente o objeto de estudo, delineando criteriosamente os passos da investigação e atentando às singularidades na descrição e problematização dos fatos observados.

O trabalho de campo permitiu realizar a observação da prática pedagógica, que nesta investigação visa destacar aspectos específicos das linguagens na Educação Infantil, especificamente às relações que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram entrevista gravada, análise documental, anotações diárias oriundas da observação em sala e do relatório descritivo, observação das atividades realizadas com as crianças fora do espaço da sala, análise dos diários e do planejamento, caderno de campo, participação nas atividades e fotografias. A diversidade de instrumentos analisados possibilitou ampliar o foco no objeto de estudo, permitindo conhecer e compreender as práticas pedagógicas propostas pela professora, os equívocos, riqueza e diversidade destas.

Escolher apenas uma professora exigiu uma análise criteriosa, num universo

de 138 professores de Educação Infantil efetivos da Rede Municipal de Ensino (RME). O primeiro passo foi levantar quantos professores atuavam na pré-escola. O tempo de atuação na área e a formação da professora também foram determinantes para a escolha do sujeito. A professora, sujeito do estudo, atuava há mais de 15 (quinze) anos na Educação Infantil, possuía formação acadêmica em Pedagogia e especialista em Educação Infantil e possuía participação efetiva na formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da escola. Estes foram critérios para a escolha do sujeito.

Para o trabalho de campo, a observação, foi significa não simplesmente para olhar e sim para destacar num conjunto de elementos de interesse específico para o estudo. Nos primeiros dias de observação, confirmava-se a ideia da estrutura escolarizada de acordo com a organização do tempo e espaço, contudo a professora diante das situações de construção de conceitos pelas crianças foi delineando um outro caminho para a análise dos fazeres.

A análise das informações oriundas da entrevista, permitiu realizar o cruzamento dos dados coletados na observação, que ocorreu entre os meses de abril a setembro de 2007, foram sessenta e dois dias na escola, os dados que fruirão destes momentos foram entrecruzados com os abstraídos da análise documental viabilizada por meio de: caderno de campo, diário, planejamento, proposta pedagógica da escola e Proposta Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil Municipal. A análise dos documentos partiu das relações estabelecidas pela professora entre suas concepções e sua prática pedagógica, ficou explicitada a distância que há entre os fazeres pedagógicos que se efetivam em sala de aula e o que planejam os professores e os órgãos responsáveis por traçar políticas públicas educacionais.

Sobre as práticas pedagógicas que possibilitavam a exploração da linguagem nas dimensões da oralidade e escrita estabelecemos algumas categorias para análise como: práticas de leituras com jornais, audição de rádio como conhecimento para da realidade, leitura de histórias como incentivo à formação do sujeito leitor, interação, uso social da escrita para as práticas de letramento e experiências com a natureza. Esse cenário se explicita pelas palavras da professora, segue o recorte com informações do cotidiano na sala de aula:

> No meu dia-a-dia eu trabalho levando a música, a leitura, história ... e de uma forma bem espontânea [...]. As crianças cobram de mim a leitura de histórias. Eu ofereço vários tipos de texto, revistas, jornais, rótulos, então eu estou sempre oportunizando à criança a estar escrevendo, lendo e tendo esse contato com a leitura e escrita, então é a oportunidade. Fazemos leitura de calendário, dos numerais, de cores, da janelinha do tempo, na lousa com nome das crianças, da escola, quantidade... então essas são leituras que as crianças têm contato diariamente, sem falar das leituras de histórias ... o visual... então esse é meu trabalho que diariamente eu faço com as crianças. (Professora).

No relato sobre a própria prática observa-se a relevância das atividades orais, leitura e desenhos (forma de expressão da escrita), como potencial de desenvolvimento cognitivo das crianças.

2.1 O DESENHO E SUAS POSSIBILIDADES

Em uma atividade coletiva proposta no pátio pela professora foi possível observar a seguinte cena:

> As crianças estavam no pátio e realizavam desenhos de grandes dimensões, com giz colorido. Os traçados e gráficos se transformavam à medida que o pensamento evoluía, e através da interação e de atividades de leitura e escrita as crianças permitiam que essa ebulição de idéias viesse a ser representada em seus desenhos. Essa era uma atividade da qual as crianças gostavam muito e que a professora proporcionava-lhes sempre após a narração de história, filme, passeio ou outra atividade que lhes permitisse representar. Nas atividades de desenho a professora não recorria a modelos prontos: tinha esta como uma oportunidade para as crianças criarem e recriarem desenhos ligados a conquistas internas próprias de suas representações. Nesse contexto de produção não existia o feio e o bonito ou o certo e o errado, mas era um momento de aprendizagem e fruição da criatividade e sensibilidade das crianças, isso era levado em conta pela docente. No chão do pátio os pequenos podiam contar com um espaço privilegiado, usando o giz colorido, de modo que saíam da folha de papel. O desenho não era visto como uma maneira de passar o tempo, mas como uma atividade mental da criança, capaz de representar sua cultura e seu nível de desenvolvimento intelectual. As atividades de desenho propostas pela professora demonstravam que ela valorizava a expressão livre das crianças como uma linguagem propulsora para a interação social, psíquica e cultural das mesmas. (Relato fruto da observação apresentado na pesquisa, 2008, p. 122 - 123)

Estas foram cenas que demonstravam a exploração do tempo e do espaço para a construção do sentido nas experiências vivenciadas pelas crianças. Estas cenas expressam ainda uma concepção de docência que se constitui a partir das representações infantis no cotidiano. O protagonismo na educação infantil não se justifica pela liberdade aleatória no fazer, mas fundamentalmente pela mediação do adulto, a ponto de problematizar o cotidiano para a atuação da criança e consequentemente, para que esta possa marcar-se nesse cenário contemporâneo à luz das representações históricas, sociais e culturais.

2.2 A ORALIDADE E A ESCRITA

A oralidade tanto quanto a escrita assume papeis muito importantes nos contextos escolares, por meio das atividades orais foram instauradas as condições para a interação que potencializasse o estimulo à escrita. No cotidiano desta turma a oralidade e a escrita ocorriam em muitas cenas mediadas pela professora, espontaneamente e deliberadamente, por meio das narrativas orais, estes eram eventos que marcavam a potência da linguagem nas práticas propostas nesse cotidiano. Segundo Cardoso (2000, p. 258), “A narrativa oral na sala de aula revela a força da linguagem [...]”. Certamente que este é um espaço fecundo de aprendizagens significativas e possíveis de diversas linguagens.

As práticas de escrita na sala observada foram muitas. Não marco aqui a

escrita escolarizante ou oficial, pela repetição de letras e sílabas, mas o campo do direito das crianças de se reconhecerem na cultura escrita e de criarem suas produções. Sobre esse evento a professora faz alguns apontamentos acerca da leitura de livros e jornais realizada pelas crianças, sendo que nesta cena algumas crianças pediam ajuda por querer escrever tal palavra que identificaram na revista. Segundo a professora: “Essas práticas tem um andamento espontâneo, no coletivo, sem censurar o certo ou o errado. Traduzimos a escrita através de dramatizações, de desenhos com giz no chão, no caderno, em folhas, enfim, nos diversos espaços que tivermos para isso”. Eram diversos os suportes de leitura e escrita expostos pela sala, as crianças trabalhavam a leitura e a escrita, ora individualmente, ora coletivamente, usando suportes variados para suas produções: cartazes, quadro de giz, o chão, o caderno.

Sobre a cultura escrita uma das crianças entrevistadas, sobre o que ela achava de ler e escrever na escola, o que se transcreve a seguir.

> [...]
> E você gosta de ler?
> - Gosto !
> Você lê de tudo ou tem alguma coisa que você não sabe ler?
> - Eu leio de tudo, mas não sei muito ler. Mas eu gosto de brincar com os livros.
> Você gosta de livros que têm muita letra ou que têm muito desenho?
> - Letra, muita letra. Mas gosto dos que têm desenho também, mas os que têm muita letra é mais legal.
> Já sabe escrever seu nome?
> - Ainda não ! (Geovanna, 5 anos)

Face a esse diálogo evidencia-se a valorização do código escrito nas práticas vivenciadas pela criança, na escola de Educação Infantil a professora mediava a aprendizagem da leitura e

escrita. Ela não recorria aos métodos tradicionais do ensino da leitura e escrita, mas propiciava às crianças experiências significativas com a linguagem oral e escrita, ampliando suas competências de fala, escuta, leitura e escrita. Acerca dos métodos e atividades tradicionais e estanques sobre o ensino da leitura e escrita, Kramer (2004) assim conclui:

> [...] eu diria que a decisão sobre métodos e técnicas a serem utilizados precisa levar em conta até que ponto eles favorecem essa compreensão, por parte das crianças, de que palavra escrita significa algo, texto escrito não é um conhecimento livresco, abstrato, mas, ao contrário, uma forma concreta de expressão e entendimento de objetos, sentimentos e pensamentos reais. A escolha de como se ensina deve estar, então, relacionada à compreensão de como a criança aprende e também ao entendimento de que na prática da alfabetização há pessoas (professores e alunos, adultos ou crianças) que são criadores de cultura e que são criados na cultura. (KRAMER, 2004, p. 100).

Portanto, a cultura escrita é parte significativa das experiências humanas na sociedade contemporânea. Significar a linguagem escrita requer ir além das

letras e palavras passa pela construção do sentido com relação ao mundo social, histórico e cultural. Nesse sentido, Mello (2005),

> [...] a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem [...]. Para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado. Entre o gesto e o signo escrito dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta. (MELLO, 2005, p. 26 - 27).

É pois o sentido atribuído ao vivido elemento fundamental para se significar as linguagens nas diferentes dimensões, nas práticas de escrita que se efetivavam no coletivo entre

as crianças, foi possível evidenciar atividades dessa natureza. Acerca das manifestações da linguagem artística a professora assegura que:

> O desenho, a produção oral é uma das que eu mais utilizo, a interpretação livremente [...] Assim eles comentam, depois eu instigo eles a colocarem na folha, no caderno, com giz na lousa, onde eles vão colocar ali todos os conhecimentos que eles adquiriram no momento em que foi contada a história ou a música. Isso não só através da história, mas a música, assistir um filme e assim vai sucessivamente. Jamais a gente trabalha sem que eles produzam. (Professora).

As situações de oralidade têm marcado o espaço da prática da professora, a escrita, portanto, assumia lugar secundário. Mesmo tendo a professora dedicado maior atenção às atividades orais, sua preocupação central estava em apontar caminhos para que as crianças materializassem oralidade por meio da escrita. Dessa maneira, a professora permitia às crianças que se apropriassem das várias linguagens, oferecia-lhes a oportunidade de elevar seu nível de letramento e acesso aos bens culturais.

CONCLUSÃO

Diante da complexidade dos estudos postulados sobre as linguagens na produção de conhecimento na Educação Infantil e das inquietações iniciais desse estudo, foi possível conhecer através das vivências do coletivo infantil e das práticas pedagógicas da professora, o processo de escolarização percorrido pelas crianças, mais especificamente o processo de leitura e escrita. As linguagens infantis foram o foco para discutir as experiências vividas pelas crianças, nesse sentido, o diálogo estabelecido com a professora e as crianças contribuíram sobremaneira para que os dados analisados fossem fecundos.

Buscando refletir sobre a escolarização na Educação Infantil, a articulação se deu considerando o contexto histórico, as políticas educacionais para esta etapa

e as experiências na instituição *locus* da investigação. Observou-se que o próprio contexto histórico em que se constituiu a educação das crianças seja a responsável pelo processo escolarizante na Educação Infantil, considerando que a integração da Educação Infantil ao sistema de ensino foi o início do rompimento com as amarras do assistencialismo, impostas por um longo período em que a criança era vista como um ser que necessitava de cuidados – alimentação, sono, banho, roupas e outros artefatos de assistência que consequentemente fazem parte da educação das crianças; contudo, essa passagem possibilitou muitas mudanças como, a exigência de formação específica para a docência daqueles que atuam com as crianças e a indissociabilidade entre a educação e o cuidado, os quais foram avanços a considerar.

Educar para a emancipação é uma das árduas tarefas da escola da infância e, para tanto, o professor deverá protagonizar com as crianças uma educação para emancipação. Considerando esta realidade, não será possível construir uma escola democrática com princípios emancipatórios, sem estabelecer uma relação de interação que respeite as vivências das crianças. As práticas problematizadas neste estudo denotaram situações reais de construção do conhecimento e não apenas com foco ao modelo tecnicista. As múltiplas linguagens infantis ocuparam espaço importante para desmistificar a alfabetização nesta etapa, uma vez que é fundamental que todos nos alfabetizemos nas diferentes linguagens e não tão somente no ato de ler e escrever.

O objetivo percorrido neste trabalho - investigar as concepções e práticas relacionadas às linguagens no cotidiano da Educação Infantil, possibilitou um mergulho teórico e prático sobre as linguagens infantis. A experiência de observar as crianças, que demonstravam estar, todos os dias, em processo de ebulição constante a favor do conhecimento, a criança está a postos a todo momento para acrescentar um pouco mais nas ideias do adulto.

Neste estudo realizou-se análises de algumas categorias com relação à prática observada, das quais a ênfase esteve na organização diária na sala de atividades; aos instrumentos que nortearam a prática pedagógica da professora; aos desenhos; às brincadeiras; à produção espontânea das crianças; às linguagens, oral, escrita, gestual, cantada, dentre as mais variadas formas; aos veículos de comunicação oral e escrita e aos livros e histórias que disputaram a atenção particular pela leitura e escrita das crianças.

As questões iniciais buscaram articulação com as lentes teóricas e análise do material utilizado. Inicialmente pretendia conhecer os fazeres que se constituíam naquele espaço do coletivo infantil e compreender de que forma a professora se apropriava de suas concepções para estar propondo às crianças a leitura e a escrita. No período de levantamento de dados, observação e entrevista novos contextos práticos fizeram contorno a este estudo, a exemplo da das práticas de linguagem oral e escrita. Ficou evidenciado que estas partiam de uma necessidade diária das crianças para se comunicar umas com as outras, e dessa forma, estavam articuladas ao coletivo infantil.

A reflexão sobre os contextos das linguagens implica conceber a escrita como mais uma representação das linguagens e não a única. O caráter lúdico dado à

ação de escrever foi outro fator observado, a espontaneidade para essa ação, que na maioria das vezes partiam das crianças o interesse por trilhar o caminho das letras. Por meio da linguagem oral as experiências infantis eram significadas e contextualizadas no espaço da escola.

A Educação Infantil possibilita a interação coletiva, o incentivo ao desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, as relações com outras crianças, adultos e o meio social, as experiências a serem realizadas através da troca e construção de conhecimento, dentre outros caminhos postulados pela própria criança. Nessa discussão, em particular sobre as linguagens na Educação Infantil, postulou-se algumas proposituras acerca da concepção do professor de Educação Infantil e o modo como estas implicam em seu fazer pedagógico.

E por último e não por fim, evidenciou-se neste estudo alguns caminhos que apontem para uma educação mais humana, com mais respeito ao sujeito histórico e cultural, que prime por suprir os anseios da criança e não esteja subordinada ao fazer repetitivo, mas a uma prática autônoma, capaz de produzir conhecimento, em uma escola democrática e rumo a educação para a emancipação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Saberes e falares na infância de 0a 10 anos**: a linguagem sem palavra, a linguagem das coisas, os livros e as letras. Palestra proferida no 16º Cole. Unicamp: Campinas, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá-MT: UFMT/INEP/MEC, 2000.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**.6. ed. São Paulo: Cortez, 2005**.** p. 11 – 20.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 9a ed. Campinas-SP: Papirus, 2005. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

KRAMER, Sonia (Org). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches***:* Criança, faz de conta e cia*.* 13.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. **A Criança e seu Desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola***.* São Paulo: Global, 1994.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola***.* São Paulo: Cortez, 2001.

A EDUCAÇÃO DO INFANTE, DISPOSIÇÕES NATURAIS E MORALIDADE: O OLHAR DE KANT ACERCA DA INFÂNCIA

Simone Alexandre Martins Corbiniano
Universidade Federal de Goiás
corbiniano.ufg@gmail.com

INTRODUÇÃO

Como infante e aprendiz o homem necessita de princípios que possam formá-lo do modo mais pleno possível. Na perspectiva kantiana a arte de educar de um lado, ensina e conduz a criança, e de outro apenas desenvolve certas disposições naturais de que o ser humano dispõe potencialmente. Tal desenvolvimento não é linear, contudo pode ser previsto em certo universo de conceitos e práticas necessárias à formação desde a infância. Neste estudo busca-se compreender alguns conceitos mais presentes na obra *Sobre a pedagogia* de Immanuel Kant e seu olhar acerca da crianca e da formação humana.

Delineando caminhos para uma educação pensada segundo o desenvolvimento das disposições naturais, que são no mesmo ato disposições racionais do homem, Kant elucida que

> a pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em *física* e *prática*. A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco. (2002a, p. 34-35)

Conquanto no contexto da referida obra, a *educação física* e a *educação prática* não estejam delimitadas de forma claramente distinta, porque elas se mesclam na própria ação educativa, é possível pontuá-las teoricamente, de modo diferenciado para melhor compreendê-las. Primeiramente, sobre a educação física, pode-se dizer inicialmente que ela consiste em três aspectos: os cuidados, a disciplina e a formação.

Os cuidados incluem desde a amamentação materna até o desenvolvimento dos primeiros hábitos da criança. São “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças.” (2002a, p.11) A principal consideração de Kant em relação a esses cuidados é que não se deve permitir às crianças desenvolverem hábitos que mais tarde se tornem necessidades. Quanto menos necessidades desenvolva, mais preparado para a liberdade o homem estará. Assim, na primeira infância, cabe à educação estabelecer cuidados que apenas façam desabrochar o potencial do aparelhamento humano,

não acrescentando nenhuma comodidade desnecessária que sugira à criança desejos que possam desviá-la em algum momento do projeto mais pleno de desenvolvimento das disposições naturais. Nesse sentido, por exemplo,

> se acostumarmos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade. Deixemos, pois, que chorem à vontade, e logo eles mesmos ficarão cansados de chorar. Se cedermos, porém, a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo o seu coração e os seus costumes. (KANT, 2002a, p.43)

Os instrumentos naturais da criança, que são seu corpo, membros, bem como seu entendimento constituem o que de melhor ela tem a desenvolver. Proporcionar-lhe a satisfação indiscriminada de todos os desejos dos sentidos e impregnar-lhe dependências artificiais poderá ser prejudicial, como, por exemplo, o uso de carrinhos para aprender a andar e vários outros costumes que não favorecem o desenvolvimento da criança e podem ser o ponto de partida para alguma dependência que poderá acompanhá-la à frente. Kant diz que o "hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação". (2002a, p.48)

Essa argumentação justifica o modo pelo qual os dispositivos, muitas vezes desnecessários à natureza, presentes nos excessos de mimos e na satisfação imediata dos sentidos e desejos, acabam por levar a uma fragilidade do aparato psicológico e físico do sujeito, bem como a gerar uma certa arrogância. A criança deve estar livre para aprender a servir-se de suas forças. Nesse sentido, "tudo aquilo que a educação deve fazer é impedir que as crianças cresçam muito delicadas. [...] Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente". (KANT, 2002a, p.48)

No contexto da educação física, os cuidados são importantes para o desenvolvimento profícuo do sujeito, mas a *formação* é a dimensão indispensável para a educação da índole. Kant classifica a formação em duas partes: a *disciplina*, compreendida por ele como a parte negativa da educação, e a *instrução* (ou cultura), a parte positiva dessa mesma educação.

Vale ressaltar que a maior parte dos conceitos desenvolvidos por Kant no que diz respeito à formação cultural, estão presentes de algum modo no contexto da educação atual, embora com sentidos muito diferentes daqueles atribuídos por Kant. Daí a necessidade do compreender esses conceitos na justa acepção exposta por ele. A disciplina, para Kant, não guarda relação com a subserviência infantil ou alguma espécie de adestramento. Trata-se de uma ação educativa necessária à transformação da animalidade em humanidade, um processo de condução inicial do sujeito que lhe fornece posteriormente a condição de aprimoramento autônomo de suas disposições.

O homem vem ao mundo desprovido de todo senso de conduta e segue apenas suas inclinações naturais. A criança é de tal modo propensa à liberdade que, se não for direcionada para preceitos humanos e racionais, atenderá prontamente aos imperativos dos sentidos e das suas tendências animais. Kant diz

que “a selvageria consiste na independência de qualquer lei.” (2002a, p. 13) No processo formativo, a disciplina tem o papel fundamental de apresentar em primeira instância ao homem as leis da humanidade. Por ser o infante a princípio incapaz de elaborar sua própria conduta, outros o farão por ele, orientando–o para certos comportamentos e lhe apresentando princípios que o encaminharão ao seu destino humano.

Por seu sentido de base na formação do caráter, a disciplina deve estar presente na educação do sujeito desde muito cedo, pois, de acordo com Kant, “a falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remedida mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.” (2002a, p. 16) Está em questão o desenvolvimento de um equilíbrio que a princípio é mecânico, mas desdobra-se no controle dos desejos próprios da disposição animal, levando a criança a desenvolver suas disposições à humanidade.

Além de ser necessária à vida, a *disposição à animalidade* no homem deve ser um meio para sua autoconservação e desenvolvimento. O fundamento da disciplina é o de que o homem aprenda a submeter, tanto quando necessário, os seus sentidos e inclinações instintivas à sua razão,

> é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida. (...) No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade; no animal bruto, pelo contrário, isso não é necessário, por causa do seu instinto. (KANT, 2002a, p. 13-14)

A disciplina obstinada e servil não pode também ser construtiva para a formação da criança, podendo torná-la dissimulada ou tímida. Kant afirma que a criança deve ter o direito de ser franca e exercitar sua liberdade, contudo, é importante que reconheça a necessidade de respeito aos demais e que tenha limites bem traçados para a satisfação de suas vontades.

Alguns valores propriamente humanos são fundamentais para esta formação do infante, ainda que muitas debilidades do homem não provenham da falta de ensinamento, mas daquilo que muitas vezes lhes comunicam as falsas impressões. Valores como a coragem, a verdade e a modéstia devem ser permanentemente sugeridos e desenvolvidos progressivamente na criança, o que não requer grande esforço, desde que não se lhe comuniquem constantemente as impressões distorcidas do medo, da mentira e outras do gênero.

Se, de um lado, Kant acredita que o homem é em alguma medida inclinado ao bem, de outro, afirma que ele não poderá ser de fato bom, senão desde o momento em que tenha conhecimento das máximas, para que possa voluntariamente optar, por exemplo, entre a mentira e a verdade, segundo seu caráter. Enquanto a criança ainda não tiver maturidade para optar pelas máximas, a *disciplina* em sua educação é fundamental para orientá-la a agir segundo a moderação e o respeito como dignidade em relação a si mesma e a outros seres humanos que a cercam. A *dignidade* conquanto seja muitas vezes ignorada, no

contexto da obra de Kant constitui-se como conceito fundamental, expressivo no contexto da razão prática. Para Kant um tal princípio somente pode valer-se do princípio da autonomia como aquilo que torna possível ao homem ser digno porque age racionalmente. Isto é, o homem age, ao mesmo tempo, segundo a vontade livre, e segundo a lei moral como legislador do reino dos fins. Logo, a humanidade sendo capaz de moralidade é a única que tem dignidade:

> o que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um *preço venal*; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossa faculdades anímicas, tem um *preço de afeição ou sentimento (Affektiospreis)*; aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é *dignidade*" "o que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um *preço venal*; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossa faculdades anímicas, tem um *preço de afeição ou sentimento (Affektiospreis)*; aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é *dignidade.* (KANT, 1995, p. 77)

Em relação ao sentido da *disciplina* para a formação do caráter da criança, Kant a compreende como um valor de base, parte integrante da formação geral do homem, paulatinamente passa a ser parte constitutiva de sua forma de pensar e agir. Não se deve confundi-la com *punição,* que é algo mais especifico e diretamente ligado à obediência, que é também um princípio essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, na fase escolar. A desobediência pode acarretar a punição, mas, de acordo com Kant, para circunstâncias em que seja de fato necessário punir, a punição moral é a mais profícua para formar o caráter do aprendiz e servir-lhe de aprendizagem.

A obediência, a veracidade e a sociabilidade são traços imprescindíveis à personalidade da criança e precisam ser cultivados acima de quaisquer conteúdos que se considerem importantes para ela. Com base nesses traços, o aprendiz poderá construir as primeiras noções de agir segundo a autoridade da razão e da lei moral.

Indispensável à estrutura cognitiva e psicológica do sujeito, a disciplina é uma das bases formadora da mente infantil, a disciplina como um valor externo esvai-se com o tempo, tornando-se permanente na pessoa sob a forma de estrutura subjetiva espontaneamente ligada à ação. Nesse sentido, a disciplina é estruturante da personalidade mas não é a totalidade em si que permite os processos de elaboração dos juízos pelo sujeito, que são projetos da cultura moral fundada sobre as máximas. As máximas como princípio subjetivo, com base no qual o homem pode agir segundo a razão, precisam ser revestidas de entendimento e valor moral para que possam ser usadas de modo superior por ele. É de suma importância que o homem desenvolva a capacidade de confrontar suas próprias máximas com o "princípio de discernimento" (KANT, 2002c, p. 47), que é a lei

moral objetiva, única capaz de abarcar a universalidade e a necessidade exigidas por um imperativo categórico.

A importância da educação iniciada sob máximas incide no desenvolvimento progressivo do aprendiz quanto à capacidade de se pautar não somente por motivos pessoais e contingentes pois, partindo da estrutura das máximas, o sujeito desenvolve a capacidade de agir segundo a lei objetiva, de modo a guiar-se por determinações da lei prática: "*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne em lei universal.*" (KANT, 1995, p. 59)

As máximas são a base *a priori* para a formação do homem autônomo, não podem ser tomadas como regras, mas como princípios que partem da própria inteligência do homem. No início do processo educativo, a criança vivencia a obediência às leis para só posteriormente guiar-se voluntariamente. De posse desse arbítrio, espera-se que ela busque racionalmente suas próprias máximas. Contudo, nesse universo de aprendizagem, o homem é o único ser capaz de fracassar ou de cometer erros. Como o erro é constitutivo do desenvolvimento humano, só é possível pela própria liberdade. O erro, nesse contexto, é expressão mais profunda tanto da liberdade como dos limites humanos. O homem não tem um roteiro da natureza que lhe imponha quaisquer ações é dotado da liberdade de construir por si mesmo sua realidade. No entanto, é permanente o risco de desviar-se de seus fins humanos, o que, certamente, constitui o erro.

A parte positiva da educação física, chamada por Kant de cultura ou instrução, "consiste notadamente no exercício das forças da índole".(2002a, p. 53) A classificação kantiana insere a formação das *forças da índole,* como a cognição e o entendimento, no contexto da educação física justamente porque faz a distinção entre natureza e liberdade, de modo que esta última está relacionada ao desenvolvimento da moralidade por meio da educação prática.

O sentido da educação da índole reporta-se à necessidade de desenvolver potencialidades a serviço do entendimento e da reflexão, formando mentes capazes de pensar, livre o quanto possível dos automatismos e da dependência do pensamento de outrem. Cabe lembrar que Kant não faz referência à questão de "informar algo particular ao aluno". (2002a, p. 67) Do seu ponto de vista, a formação não deve visar conteúdos que impregnem no aprendiz crenças ou opiniões. Seu escopo é o cultivo e a busca de compreensão da realidade por meio dos conceitos do pensamento e da capacidade de fazer juízos. Acerca da capacidade de julgar, Kant esclarece sobre a importância de exercitá-la por meio de regras compreendidas como princípios e não como fórmulas. A faculdade de julgar também se ocupa com conceitos e inferências abstraídas de seus conteúdos, pois o seu uso é o de uma regra formal. Por isso, como afirma na Crítica da Razão Pura,

> a capacidade de julgar, por conseguinte, é também o específico do assim chamado senso comum, cuja falta nenhuma escola pode remediar. Com efeito, se bem que a escola possa oferecer abundantemente e como que inocular nem entendimento limitado regras tomadas emprestadas de outros, ainda assim a capacidade de servir-se corretamente delas deve pertencer ao próprio aprendiz, e nenhuma regra que

> lhe possa ser prescrita para esse propósito estará segura de abuso quando faltar um tal dote natural. (KANT, 1991, p. 98)

Há um aspecto da formação da índole que Kant chama de *cultura particular da índole*, que consiste no desenvolvimento das *potências inferiores* do entendimento como a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade. O ideal é que essas potências não sejam cultivadas de modo isolado, como fim em si mesmas, mas que se possa "desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação a serviço da inteligência" (2002a, p. 63), procurando cultivar na medida do possível e desde cedo todas as possibilidades dessas potências.

Kant contextualiza esse desenvolvimento em uma definição dual, de modo que as *potências inferiores*, mais ligadas à sensibilidade, não têm um valor em si mesmas, mas são importantes meios para o permanente desenvolvimento das *potências superiores* da faculdade humana de conhecer. São elas: entendimento, capacidade de julgar e a razão. Segundo Kant, "o entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a ampliação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular. Essa livre cultura prossegue seu curso desde a infância, até que o jovem termine a sua educação." (2002a, p. 63)

É natural que as primeiras potências a serem despertadas no homem sejam aquelas ligadas aos sentidos, em especial, a visão e toda percepção do empírico, visto que, a princípio, é por meio desses sentidos que o sujeito é afetado pelos objetos do conhecimento. No entanto, o cultivo dessas potências deve ser ascendente, de modo a criar os meios para chegar às idéias e ao pensamento, que são capacidades infinitas quanto ao seu desenvolvimento na criança.

O desenvolvimento dessas potências na criança a torna cognitivamente capaz de desenvolver a *habilidade*. A habilidade, assim como a disciplina, constitui uma das bases que estruturam o caráter humano no sujeito. Contudo, importa ter clareza de que o sentido atribuído atualmente à habilidade está ligado de forma bastante restrita à formação técnica, à eficiência, ao desempenho produtivo e, para Kant, a habilidade não consiste somente no domínio de uma arte ou técnica, ela é um *valor* ou uma capacidade hábil constitutiva da ação.

Para Kant, o homem "precisa da formação escolástica, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como indivíduo". (2002a, p. 35) O desenvolvimento da habilidade associada à formação da disciplina e prudência é importante para formar integralmente as bases subjetivas que possibilitam à criança posteriormente tornar-se autônoma em todos os aspectos da sua personalidade.

Se, nos cuidados com a criança, não se deve lhe sugerir hábitos desnecessários, também no desenvolvimento das forças da índole, os instrumentos facilitadores

> resultam danosos à habilidade natural. Assim, servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas pode-se fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas olhar a posição do sol; servimo-nos de uma bússola para nos orientar

> numa floresta, mas podemos sabê-lo também observando o sol, se é de dia, ou as estrelas, se é de noite. (KANT, 2002a, p. 53)

Formar habilidades visa desenvolver o corpo, os órgãos e sentidos, em um universo de aperfeiçoamento que abrange a personalidade da criança. Nesse particular, os brinquedos, os jogos, os exercícios físicos e outras atividades similares, bem como o despertar da imaginação, a noção de proporção, de grandeza e de distância, a concentração e a destreza, estão interligados no processo da educação física que, concomitantemente, prepara as bases humanas para a educação prática. Acerca desse aspecto, Kant faz uma referência direta a Rousseau: "Não conseguireis jamais formar homens sábios, se antes não formardes traquinas." (2002a, p. 58)

No percurso da formação, é necessário fazer com que o infante aprenda a distinguir entre diversão e trabalho, já que ambos são essenciais ao desenvolvimento das habilidades. A *cultura livre* é um divertimento para a criança, consiste em momentos necessários em que ela se entrega espontaneamente a atividades que lhe são prazerosas e que não têm objetivo sistemático. Todavia, "prejudica-se à criança, se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho". (KANT, 2002a, p. 62)

A *cultura escolástica* consiste em atribuir à criança atividades que tenham propósito determinado em relação a um objetivo mais amplo em sua educação e estabelece para ela algum tipo de obrigação. Não deve ser em nenhum sentido escravizante para a criança, mas o esforço despendido nesse caso precisa ser o suficiente para desenvolver-lhe a capacidade de cultivar o trabalho e ser paulatinamente responsável e autônoma em suas ações. Para Kant, a escola é o espaço privilegiado para essa cultura obrigatória que põe o trabalho, como cultivo da habilidade e disciplina, a serviço do desenvolvimento de todas as disposições humanas.

No aparato cognitivo da criança, a habilidade e disciplina, desempenham o papel de estrutura que dá forma ao juízo, sem atribuir-lhe necessariamente conteúdos que são próprios das máximas. A habilidade, nesse caso, pode ser compreendida como o aspecto da estrutura cognitiva pela qual o homem se torna apto à ação em relação a toda espécie de fins pelos quais ele possa se servir da natureza. Desse modo, a habilidade no homem é de certo modo infinita, graça aos muitos fins. Em larga medida, o desenvolvimento da habilidade, por exemplo, a de raciocinar, ler e escrever, permite ao homem tornar-se culto por meio da *instrução* e da aquisição de vários conhecimentos. Decorre desse contexto a afirmação de que "a ignorância em si mesma é, sem dúvida, a causa dos limites, mas não dos erros, no nosso conhecimento." (KANT, 2002c, p. 43)

Em uma experiência possível, a estrutura mental bem fundada na habilidade de raciocinar eleva os conceitos elaborados pelo entendimento, embora não seja determinante no fundamento (conteúdo) do juízo. Conforme esse conjunto, a formação cultural inclui a instrução e vários outros modos de conhecer. " A cul-

tura [instrução] é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias." (KANT, 2002a, p. 25-26)

Diante dos possíveis desequilíbrios ou excessos do sujeito no uso de suas habilidades, a *prudência* é o fator que estabelece uma providência racional do sujeito em relação a suas próprias ações. A prudência é a capacidade mediadora de toda habilidade humana com a deliberação dos juízos, pertence ao campo da conduta e consiste na arte de aplicar aos outros homens a nossa habilidade. De acordo com Kant, a prudência é a dimensão da formação que prepara o sujeito para a civilidade e para a cultura. Consiste em educar o homem para desenvolver comportamentos compatíveis com a sociabilidade de modo que possa, ao mesmo tempo, ser livre, atingir seus objetivos e agir dignamente em relação a seus congêneres. A prudência é o princípio racional da coerência nas relações entre os sujeitos, corroborando com o desenvolvimento das *disposições naturais à humanidade.* Por isso, educar o sujeito prudente constitui passo importante para a sua formação, contudo, é um meio para a formação integral do homem. Educar o sujeito para todos os fins que lhe competem, sobretudo o de sua humanização, supõe torná-lo, em verdade, um ser moral. A educação

> deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (KANT, 2002a, p. 26)

Cuidar da moralidade significa para o homem atingir uma consciência voluntária que o torne capaz de agir por dever, reconhecendo tal ação como superior e mais lúcida que simplesmente a satisfação de seus próprios desejos particulares. A concretização de tal intento exige do homem uma autoconsciência da sua liberdade e da sua capacidade de deliberar por si mesmo o reino dos fins, a ligação sistemática dos seres racionais por meio de leis comuns. Desse modo, o homem constrói a si mesmo como humanidade, atribuindo sentido e finalidade a suas próprias relações e leis objetivas.

O ser humano não é dotado de um plano prévio específico, como as abelhas que nascem para a finalidade de sua colméia. O homem nasce, potencialmente determinado pela natureza, para ser livre, e escolhe pela própria razão, ser moral. No entanto, como a princípio a colméia existe somente em essência na abelha a qual precisa construí-la e sedimentá-la concretamente, para o homem, o projeto da humanidade em parte não é diferente. A propósito da construção dessa humanidade real, a formação da moralidade deve ser o sentido primeiro e último da educação.

A formação moral, considerada em relação aos princípios que a criança precisa reconhecer de modo ativo, deve levar em consideração a decisão como vontade, neste contexto a causa da ação decorre do próprio sujeito em questão e não de outro sujeito ou causa externa, portanto agir ativamente com máximas próprias, é certamente uma instancia que se desenvolve por último na formação humana, e se torna possível somente quando a criança tenha atingido algum amadurecimento e incorporado em si certa disciplina mental. Contudo,

> enquanto repousa unicamente no senso comum, deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois, de outro modo, se enraizariam muitos defeitos, a ponto de tornar vãos todos os esforços da arte educativa. Com respeito à habilidade e à prudência, tudo deve acontecer a seu tempo com o passar dos anos. (KANT, 2002a, p. 36)

Para conduzir o aprendiz inicialmente aos caminhos do que é moralmente bom, é preciso dispensar-lhe certo direcionamento e elucidações preparatórias, de modo a atraí-lo para o universo de princípios que o levarão ao esclarecimento, porém, assim que esses recursos ou "estas andareiras tenham produzido algum efeito, o motivo <*bewegungsgrund*> moral tem que ser levado integralmente à alma." (KANT, 2002b, p. 241) Há duas razões para tanto, primeiro, em virtude do desenvolvimento da disposição de pensar praticamente por si mesmo por meio de máximas imutáveis que desenvolvem o caráter no homem, e segundo, tão logo o homem vislumbre sua própria dignidade como ser racional e pensante, multiplicam-se suas forças de superação do que é sensível para elevar-se ao mundo moral, pois esse mundo "quer tornar-se dominante, e encontrar para os sacrifícios que ele representa uma rica compensação na independência de sua natureza inteligível e na grandeza da alma, à qual ele se vê destinado." (KANT, 2002b, p. 241)

Outrossim, a formação favorece a construção da moralidade no sujeito à medida que estabelece princípios fundados no interesse e nos fins da humanidade. Tal interesse é fundado na razão prática e consiste em tudo o que é *bom* para o homem. O *praticamente bom* é tudo que pode determinar a vontade por meio de representações da razão, não por causas subjetivas, mas objetivamente, por princípios que podem ser universalmente válidos para todo ser racional. Para Kant,

> tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as acções das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as acções de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. Mas se a razão só por si não determina suficientemente a vontade, se esta está ainda sujeita a condições subjetivas (a certos móbiles) que não coincidem sempre com as objetivas; numa palavra, se a vontade não é *em si* plenamente conforme à razão (como acontece realmente entre os homens), então as acções, que objetivamente são reconhecidas como necessárias, são subjetivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade, conforme a leis objetivas, é *obrigação (Nötingung*); quer dizer, a relação das leis objetivas para uma vontade não absolutamente boa representa-se como determinação da vontade de um ser racional por princípios da razão, sim, princípios esses porém a que esta vontade, pela sua natureza, não obedece necessariamente. (1995, p. 47- 48)

Nesse contexto, o interesse ético ou moral deve ser cultivado na criança, é necessário encorajá-la por meio de regras que possam encaminhá-la ao cultivo em si mesma, da constância, da honestidade e da decisão. O aprendiz deve deduzir esses princípios da *dignidade de sua própria natureza* desde o início de sua educação, o que significa que não deve ocorrer por simples imitação de outrem, mas pela ação e reflexão desses preceitos pelo próprio aprendiz. É preciso apresentar à criança, na medida do possível, princípios simples, mas calcados na dignidade daquilo que suporta o confronto com o praticamente bom. Como infante e aprendiz, o homem necessita de princípios que possam formá-lo do modo mais pleno possível, pois, afirmará sua própria autonomia.

Formar o homem racional e esclarecido é o escopo do projeto para a humanização do homem no conjunto da obra kantiana. É importente que se realize desde da infância, na medida em que encontre um ideal educativo que supere as circunstâncias contingentes em que os sujeitos estão inseridos, para buscar a construção permanente do caráter humano, racional, livre e moral, como uma base inalienável que constitui a criança. Kant demonstra, na fecundidade de seus conceitos, que o sentido de toda a educação deve ser o de cultivar na criança a capacidade de pensar e agir moralmente, o que se expressa, sobretudo, na premissa de que o homem não é um mero refém das causas naturais. Graças à possibilidade de formar a si mesmo, e como causa eficiente de seu próprio destino, o homem é capaz de propor a excelência da sua espécie, questão que deve ser levada em consideração desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. Álvaro Cabral, rev. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 1. (Os pensadores).

_____. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. ***Fundamentação da metafísica dos costumes***. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. Que significa orientar-se no pensamento? *In*: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002c, p. 39-55.

_____. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracibaba: Unimep, 2002ª.

ROHDEN, Valério. Introdução à edição brasileira. *In*: KANT Immanuel. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. IX-XLI.

A PRÁTICA DOCENTE NA CRECHE: RELAÇÕES ENTRE CUIDADO ÉTICO, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA.

Daniele Marques Vieira
UFPR
danielemarquesvieira@gmail.com

Ana Luisa Manfredini
UFPR

INTRODUÇÃO

Após 20 anos de promulgada a LDBEN (BRASIL, 1996), pela qual se instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a prática educativa a ela concernente vem sendo discutida e questionada tanto no âmbito da formação inicial como da formação continuada, sob o debate da especificidade da docência para além da dicotomia instalada entre as tendências assistencialistas e escolarizadoras. Sobretudo, ressoa nas instituições que ofertam o nível da creche (0 a 3 anos de idade) a exigência de ressignificação da atuação profissional sob uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito de direitos, diante do quê se pronuncia uma relação educativa evidenciada pelo cuidado como ética (GUIMARÃES, 2011) indissociável da educação.

A compreensão da prática educativa como oportunidade à constituição de relações na formação dos sujeitos-crianças qualificadas pelo cuidado como ética inter-relacionado à intencionalidade inerente da educação, requer a reflexão sobre o papel da docência na educação infantil. O que implica pensar os profissionais envolvidos, enquanto sujeitos responsáveis por promover processos educativos atravessados pela experiência infantil, uma vez que se entenda a criança como sujeito de direitos, foco do planejamento (BRASIL, 2009), compreendida em sua integralidade e mediante suas condições de desenvolvimento e aprendizagens.

A questão que se coloca sobre a educação infantil como primeira etapa da educação básica, é evidenciar o lugar da docência pela indissociabilidade das ações de cuidado e educação, as quais se diferenciam dadas as peculiaridades de cada idade nesta faixa etária. Nessa perspectiva, parece essencial conhecer as crianças em suas condições de desenvolvimento, cujas potencialidades se manifestam nas aprendizagens e apropriações decorrentes da sua relação com o meio, material e humano, e contemplá-las como sujeitos de direitos, pelo respeito ao seu mundo de vida, social e cultural (SARMENTO, 2005). À compreensão das crianças como seres potentes, ativos e capazes, se enleva uma concepção de infância a ser contemplada na instituição de educação infantil que exige pensar e efetivar a proposta pedagógica sob parâmetros condizentes a ela (BRASIL, 2009).

Frente a isso, ao propor o diálogo sobre a experiência educativa que envolve o cuidado ético, pretendemos incidir no âmbito das concepções basilares à

prática educativa, pela qual se efetivará a proposta pedagógica para esta etapa da educação básica. Nesse contexto, tanto o ponto de vista do profissional que constitui sua experiência educativa na relação com as crianças e com seus pares, pelo diálogo e compartilhamento de saberes, como o ponto de vista de outros sujeitos que observam a relação educativa e que de um olhar sobre a prática podem contribuir à sua reflexão, são determinantes e definidores desse processo. É na inter-relação de pensamentos pedagógicos que se voltam à experiência educativa para questionar a prática (CONTRERAS; PÉREZ, 2010; VIEIRA, 2016), que podemos vislumbrar possibilidades à docência na educação infantil, provocada pela efetividade de suas concepções basilares. Com isso, se torna relevante a reflexão sobre a prática no processo formativo de professores, a fim de que se possa a partir dela ressignificar o papel do adulto na formação de crianças pequenas.

O CUIDADO ÉTICO QUE ADVÉM DE UMA ESCUTA SENSÍVEL

> *Somente porque recebeu cuidado,*
> *o ser humano pode cuidar de si mesmo*
> *e cuidar dos outros como atitude originária.*
> ***Leonardo Boff***

Inicialmente, podemos pensar a ideia de cuidado como ética à compreensão de um sentido de humanidade que qualifica o ser humano. Em *O cuidado necessário*, Boff (2012) exalta o sentido do cuidado como uma condição inerente à sobrevivência da espécie humana, pelo qual os sujeitos significam a relevância da vida por meio do afeto evidenciado na ação dirigida ao outro. Pertencer a essa espécie, portanto, denota "precisar ser cuidado e sentir impulso de cuidar. A dupla ser cuidado e cuidar constitui a energia fontal e seminal que vai construir, ao longo do tempo e do espaço, a humanidade do ser humano." (BOFF, 2012, p. 58). Discernindo mais o significado das relações de cuidado, Boff alude às contribuições de Winnicott sobre o cuidado como atitude amorosa, acolhedora e envolvente, observado na relação mãe-bebê, o que reitera a sua inerência como qualidade do humano. Para este autor, a mãe "*sabe*, sem a necessidade de compreender tudo, como adaptar-se às necessidades do bebê. Quando ela também era bebê, teve exatamente as mesmas necessidades." (WINNICOT, 2006, p. 74).

Nas condições que se vive em uma instituição educativa, na medida em que a dependência do ser-bebê se manifesta, primeiramente, pelas necessidades físicas, o ser-adulto, sujeito da cultura pertencente à espécie humana, é acionado a cuidar seja pela sua capacidade de se solidarizar e compadecer do outro, que depende da sua ação para sobreviver, seja a partir de uma visão de si mesmo. Ver-se no outro, enquanto ser da natureza, em essência um ser que depende de *outro* ser para suprir necessidades. Ou seja, um sujeito menos experiente e um sujeito mais experiente, imersos em uma dada cultura, cujos modos de fazer delimitam as relações no mundo que os cerca, implicados por uma sociedade, sob determinadas condições - culturais, sociais, históricas - as quais delineiam e definem o ambiente em que se relacionam, interagem pela verossimilhança, e isso parece ser o que permite ao ser mais experiente, o adulto, se reconhecer

neste ser novo no mundo, um semelhante, com o qual se compromete por meio da ação do cuidado.

É também na relação com o outro que nos constituímos pela diferença que este, por vezes, nos suscita identificar. Disso depende compreendermos que cada ser, sente o mundo que o cerca de forma singular, única, pessoal. Se por um lado podemos reconhecer necessidades, como enuncia Winnicot (2006), oriundas uma memória da experiência de dependência que estamos sujeitos enquanto espécie, por outro lado, somos também *aprendentes* do outro como um ser que aos poucos vamos conhecendo em suas necessidades próprias que marcam sua individualidade, de como manifesta e sente o mundo que lhe é apresentado.

Portanto, pensar a educação, seja no âmbito do privado que engloba o núcleo familiar e a comunidade de origem, como no âmbito do público, onde se situam a escola, os coletivos geracionais - de idade e por interesse -, entre outros, se mostra relevante pensarmos o cuidado ético como uma habilidade a ser desenvolvida. Disso decorre a intencionalidade de preservação de valores como a solidariedade, o respeito à diferença, a integridade do ser, sob a perspectiva de conquistar a alteridade e a autonomia, capacidades que propiciam a emancipação do sujeito social, ao mesmo tempo solidário e atuante à construção de sua trajetória na relação com outros sujeitos.

Ao considerarmos o papel do adulto, podemos pensar o cuidado ético tal como Guimarães (2009) problematiza a ação docente na educação infantil, sob uma perspectiva do cuidado consigo mesmo derivada de estudos em Foucault (1975 citado por GUIMARÃES, 2009), pela ênfase da relação, desde a percepção de si à organização do sujeito na relação com o outro. Nesse sentido, o trabalho docente seria de questionar suas funções, emoções e ações, como possibilidade de desdobramento “em uma determinada maneira de olhar e considerar o outro-bebê evidenciando suas potencialidades expressivas e de contato” (GUIMARÃES, 2009, p. 98), o que enseja à reflexão acerca da prática para qualificar a relação adulto-criança na creche.

A ideia de cuidado de si a pensar-se na relação com o outro como oportunidade para, na concretude que este outro-bebê evidencia em sua expressividade - do gesto, do olhar, das maneiras de comunicar, suas necessidades e potencialidades - o adulto possa se perceber mediante sentimentos, emoções, pensamentos que se conflitam na tentativa de posicionar-se frente à realidade que se lhe apresenta. A ética se instala como campo em que todos são tidos como sujeitos de direito a exercer sua liberdade, considerando o outro também em seu direito. Ou dito de outro modo, no âmbito da relação, na medida em que o adulto favorece que a criança se expresse livremente, da sua perspectiva na interação com o mundo - material e humano -, em que ele próprio se insere como sujeito de interação, ao se perceber pelo que as ações da criança lhe afetam, se abre a possibilidade de pensar a própria ação como oportunidade de afirmação ou ressignificação de sentidos à constituição de referências para a criança, na construção da identidade de si pela consciência do outro.

Assim, tanto o olhar como o toque entre adulto e criança, constituem linguagens substanciais da relação que estabelecem entre si. E nessa dimensão co-

municativa, a palavra conforma vestígio da enunciação que se corporifica pelo gesto e pela conectividade gerada na captura do que o olho alcança. Em estudos sobre a sensibilidade e percepção do mundo pela pele - órgão mais extenso e antigo do sujeito -, Godall (2012) enaltece o papel do adulto sobre as consequências de sua manifestação pelo tato como ação que desperta no bebê a percepção sobre o mundo. E destaca "saber tocar educadamente não é apenas uma questão de sensibilidade, mas de ética, de empatia e de conhecimento, embora intuitivo. É, portanto, uma questão de humanidade, de toque. A relação com a criança é interativa." (GODALL, 2012, p. 16). Uma relação que se imprime no corpo como memória dos tecidos, em que estão armazenadas as primeiras experiências do sujeito com o mundo, das suas interações com outros sujeitos e com elementos físicos que lhe despertam sensações, marcas, as quais configuram-lhe o caráter e permanecem no esquecimento, uma vez que a memória sensitiva se limita no corpo, ou na pele.

Denota-se que é nesse âmbito das primeiras experiências de relação, que apresentamos à criança o mundo da cultura adulta em sua dimensão mais íntima, desde como lidamos com a higiene, falamos de seu corpo, o que trazemos para compor esse ambiente - objetos, canções, gestos, modos de expressão - e de como valorizamos suas potencialidades. Em consonância com o que Winnicot (2006) já enunciara na segunda metade do século XX, nessa direção, também podemos remeter aos estudos que David y Apell (2013) realizaram no Instituto Lóczy ao final da década de 1970, sobre a abordagem Pikler, quando delinearam princípios à constituição de uma prática de atenção pessoal desenvolvida pelos adultos da instituição na organização da vida das crianças nesse contexto, em que cada profissional assume o cuidado de cada criança do grupo como uma atividade principal.

> Se cuida, pois, por uma afetiva, íntima, contínua e privilegiada relação baseada em uma estrutura organizada e iniciada pelo adulto, que é quem marca os limites da relação e assume a transmissão de valores sociais e culturais até os 4 anos completos. (GODALL, 2014, p. 13)

Tal perspectiva, por mais desafiadora que pareça, tendo em vista a realidade da instituição como espaço do coletivo, onde o número de crianças por vezes inviabiliza um tempo pertinente para o desenvolvimento da atenção pessoal, suscita da prática educativa voltar-se sempre aos princípios que a guiam e pelos quais os adultos devem se questionar:

> valor da atividade autônoma; valor de uma relação afetiva privilegiada e importância da forma particular que convém dar-lhe em um quadro institucional; necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência de si mesma e do seu entorno; importância de um bom estado de saúde física, que serve de base à boa aplicação dos princípios precedentes, mas que são também seu resultado. (DAVID; APELL, 2013, p. 23)

Portanto, é sempre na relação e a partir dela que o sujeito-adulto-professor e o sujeito-criança se constituem protagonistas. Em que se pese o papel do adulto

de pensar-se por meio da relação, acerca dos modos e das escolhas que implicam na experiência da criança, sobre o que lhe apresentar, disseminar e perpetuar. Sob o critério de promover o equilíbrio da ação da criança sobre o mundo, considerando suas conquistas pelo exercício da autonomia e suas necessidades decorrentes da imperícia mediante certa dependência.

Segundo Winnicot (2006), o amor dos adultos-mãe-pai-familiares manifesto no desejo do outro-bebê é o que fornece a este um contexto de oportunidades para se tornar um indivíduo que realizará seu destino seguindo uma trajetória marcada pelo legado que herdou - genética e culturalmente. Mas, também pela possibilidade da criança se identificar com outros seres do ambiente em que vive, seus semelhantes, o que aciona a própria natureza em relação à sociedade em sua dinâmica de auto-organização.

> Em geral, estas coisas são possíveis principalmente porque a dependência, que é absoluta a princípio, mas caminha gradualmente para a independência, foi aceita como fato e preenchida por seres humanos que se adaptaram às necessidades do indivíduo em desenvolvimento, sem ressentimentos e em função de um sentimento natural de fazer parte, que pode ser convenientemente chamado de amor. (WINNICOT, 2006, p. 78)

O amor é a expressão de afeto que deveria nos envolver no ato de educar, com o qual nos nutrimos para reafirmar a tarefa diária de eleger o que apresentar do mundo às crianças. Nesse sentido, educar seria tal como preconiza Hannah Arendt (2013), a necessária escolha sobre o que preservar da tradição a fim de perpetuar a humanidade, para que esta possa sobreviver, e isso equivale ao ato de amor que destinamos ao outro. Sendo a educação, um ato ou processo pelo qual todos os adultos são responsáveis, sua máxima expressão, depende entender:

> a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2013, p. 247)

Em diálogo com Arendt (2013) podemos pensar a experiência educativa como o que nos permite ressignificar a nossa responsabilidade diante da criança, no sentido de refletir a prática educativa para promover condições a ela em seus processos. Pensar, sobretudo, acerca do que apresentar e de como podemos favorecer as crianças em suas conquistas, desenvolvimento, aprendizagens, sendo primordial garantir-lhes a possibilidade de manifestação de sua perspectiva

sobre o mundo e sobre o que lhe apresentamos, por meio de sua expressividade, e de modo que possam se implicar fazendo parte do coletivo em que estão inseridas.

A implicação de si consiste em uma qualidade que se mostra relevante à prática educativa na educação infantil, a qual se relaciona com essa ideia arendtiana da educação como um ato de amor ao mundo, pelo qual nos tornamos responsáveis (ARENDT, 2013). Assim, uma vez que o sujeito-professora se constitui uma referência às crianças sobre atitudes que têm acesso no cotidiano, de escolhas, mudanças, possibilidades, a decisão de pensar a experiência educativa que requer se implicar ou se ver implicado, significa observar, interpretar e avaliar constantemente a própria prática educativa pelas relações decorrentes de sua reflexividade (VIEIRA, 2016).

Isto se deve à compreensão de que a experiência educativa ilumina a prática na medida em que esta se constitui lugar da experiência, ou seja,

> as práticas podem ser um lugar no qual a implicação pessoal, o deixar-se afetar, o receber o que passa, o deixar-se dizer por isso que passa, é uma oportunidade para uma experiência que se retribui de novo na prática em forma de novas aprendizagens conquistadas, integradas, corporeizadas. (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.33).

Na oportunidade de explicitar a intencionalidade educativa implicada no cuidado ético, o sujeito-professora pode compartilhar percepções, evidenciar a própria prática e discorrer sobre o vivido como algo que se lhe afetou. À luz de pensar a educação a partir da experiência, podemos perscrutar saberes que emergem do vivido, daquilo que se constitui em experiência e que se volta para a prática, não apenas como algo novo, senão como o próprio desenvolvimento da capacidade de deixar-se perceber e surpreender pela experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Partindo da premissa de que a prática educativa é lugar de construção da experiência educativa, as percepções do sujeito-professora conformam indícios de saberes que sustentam a sua prática, resultantes de processos individuais e intransferíveis, e que por isso mesmo constituem a experiência. São as relações decorrentes de pensar a experiência educativa que configuram sua reflexividade, pois instigam e inspiram a pensar sobre a própria prática, dita, experiência. Dos saberes inter-relacionados da prática que considera o olhar do outro, se enreda uma trama de relações pelas quais se pode pensar o cuidado ético, à construção da experiência educativa (VIEIRA, 2016). Com o intuito de estender a reflexão sobre o cuidado ético, a educação e o direito da criança como sujeito de cultura, por meio das relações que esta pode estabelecer em seu mundo de vida, propomos um diálogo com a prática educativa, por meio da reflexividade da experiência a partir da perspectiva de uma professora de educação infantil.

DIÁLOGOS DA PRÁTICA EDUCATIVA: NARRATIVA E EXPERIÊNCIA

Inicialmente, pensar as relações educativas implicadas pela experiência na educação infantil, requer uma caracterização do contexto como lugar onde elas

se dão dada sua relevância e influência aos processos decorrentes, pela evidenciação dos elementos que o conformam e constituem as interações dos sujeitos. Para tanto, se parte do pressuposto de que o **saber da experiência educativa** se constitui por aquilo que resulta do vivido, experimentado, observado, refletido, revisto, transformado, reiterado pelo sujeito-professora e se manifesta, primeiramente em sua prática educativa na organização do espaço-ambiente da educação infantil (VIEIRA, 2016).

A escolha de oportunidades que a prática educativa elege às interações das crianças, evidencia intencionalidades. Por isso, se mostra relevante à compreensão das relações educativas decorrentes de pensar o cuidado ético e a experiência por meio do diálogo com a prática, delinear a conformação de oportunidades expressas na organização do espaço-ambiente. Neste diálogo, ao estabelecer relações entre a intencionalidade pedagógica evidenciada pela prática e as apropriações das crianças em suas interações, se propôs analisar cenas do cotidiano representadas por narrativas da prática educativa e imagens fotográficas, acerca de uma situação educativa em um grupo de crianças de 2 anos de idade.

O contexto educativo em questão, se apresenta pela ideia do **cotidiano como cenário**, e conforma o espaço-ambiente de possibilidades interativas, onde as crianças vivenciam momentos implicados na rotina, nos rituais e vivências diversas que inter-relacionam seu repertório de vida. Para evidenciar o foco de análise, se descreve a **situação educativa** em que há interações de crianças com determinados elementos relacionados ao tema do cuidado, sendo escolhido um momento com evidências do jogo simbólico de cuidados com o outro, como fragmento do cotidiano configurado pelo olhar da professora.

Assim, a estrutura **narrativa** constituiu a composição de elementos à compreensão do processo educativo, tanto no que refere à ação do adulto pela prática educativa, quanto em relação às interações vividas pela criança, na qual se inclui a situação educativa em questão. Enquanto as **imagens fotográficas** configuraram os indícios capturados pela professora da interação da criança-sujeito com os elementos do espaço-ambiente relativos à situação educativa em questão, o que favorece estabelecer **relações educativas tendo a fotografia como "aparato de observação"** (VIEIRA, 2016). A análise interpretativa que utiliza a imagem fotográfica como referência constitui oportunidade para revisitar a situação educativa que ela representa, e abre como possibilidade a inter-relação de mais de um ponto de vista sobre aquilo que ela dá a pensar, seja ao que ela remete ou nos suscita refletir para compreender a ação da criança em foco.

3.1 A SALA DA TURMA DAS PEDRAS

> Como aconteceu a organização da sala, o que eu pensei primeiro, foram 3 fatores: 1. o mais relevante de todos "o que eu queria passar para as crianças nesse primeiro contato", "aquilo que eu achava bonito", "aquilo que me interessava", "aquilo que despertava a minha curiosidade" foi a primeira coisa que pensei tanto para organizar o espaço como para pensar nas materialidade, até porque os dois caminham muito juntos, são essas materialidades que vão compor esse espaço, então eu trouxe elementos que eram meus e coisas que encontrei pela escola que "me despertavam isso"; 2. olhar para a proposta da escola

> que enxerga o espaço como tão importante, e saber isso como projeto pedagógico era relevante pra que eu levasse em consideração a organização do espaço; 3. pensar na faixa etária das crianças, quem eram essas crianças de 1 ano e 3 meses, 1 ano e 4 meses, pelo que elas se interessam, o que demandam, quais são as necessidades desses corpos. Assim foi a primeira montagem dos espaços da sala: a cabana - com tecido, mais baixo para ficar mais aconchegante, as almofadas, o tapete; o espaço gráfico que permanece na sala; a rede; e os móbiles que eu fiz, pensando nessa questão dos cheiros, sensações e sentidos. Então ali começou o espaço de aconchego da turma, antes de ser Turma das Pedras. À medida que o grupo foi usando a sala, mostrando os interesses, a sala foi mudando, espaços foram criados, outros mudaram, mas, a rede, o espaço gráfico (parede com papel craft) e o canto com o tapete e as almofadas (um canto da leitura), constituíram os espaços permanentes que seguem até hoje.

A organização do espaço-ambiente da sala se configura na prática educativa da professora como um aspecto determinante e que refere a proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, se pensa o **cotidiano como cenário** por revelar as possibilidades com as quais a criança poderá interagir: as permanências marcadas por elementos que compõem microambientes conhecidos; as regularidades identificadas na relação espaço-temporal, e que constituem a rotina e os rituais; os referentes ou conhecimentos prévios que compõem o repertório das crianças em sua vivência na escola, desde objetos a situações que se repetem ou que buscam repetir; elementos novos apresentados pela professora a serem explorados pelas crianças.

3.2 SITUAÇÃO EDUCATIVA: “BANHO DE BONECAS” À “TROCA DE FRALDAS”

Antes de apresentar a representação da interação em foco, se faz necessário conceituar a **situação educativa** (CONTRERAS; PÉREZ, 2010) como aspecto da prática, elemento didático, que reitera uma intencionalidade evidenciada pela manutenção na organização do espaço-ambiente, de materialidades e da relação espaço-temporal (VIEIRA, 2016), em diálogo com os interesses manifestos pelas crianças em seus modos de interagir, os temas-conteúdos dos microambientes.

Desde o início do ano, a professora havia observado nas crianças gestos, escolhas e recorrências em relação ao manuseio de determinados objetos presentes no espaço-ambiente, os quais indicavam conteúdos de interesse a serem contemplados na composição dos microambientes da sala. Dentre esses objetos, destacam-se bonecas, mini mamadeiras e panos que, inicialmente, constituíram a materialidade de um jogo simbólico marcado por ações de cuidados com o outro, repertório que foi sendo exercido e aprimorado ao longo do ano. A regularidade na apresentação e configuração desses elementos de referência disponíveis às crianças, representa a situação educativa, cuja intencionalidade consiste na oferta da oportunidade de vivenciarem o jogo simbólico de cuidados com o outro. Tal situação educativa, caracterizada pelo *banho de bonecas*, constituiu enredo recorrente na turma, promovendo inúmeras aprendizagens, o aprimoramento de ações e o estabelecimento de relações evidenciadas por parte de

algumas crianças.

Mediante a observação da professora, o jogo simbólico que evidenciava cuidados com o outro, foi exercido por uma das crianças de forma mais recorrente, a qual manifestou interesse pela escolha da boneca, do pano e da canção para ninar como elementos comuns. A partir de outros elementos que se compuseram na configuração dos microambientes da sala, como a rede e o espaço da cozinha com a mesa e as cadeirinhas, a criança-sujeito observada foi ampliando seu repertório e especializando suas ações. Na busca por outros referentes, com a manipulação e reorganização de objetos no espaço-ambiente, conforme as demandas que o jogo simbólico suscitava, se evidenciaram as ações de cuidado: sentar na cadeirinha diante da mesa; dar a comida; colocar na rede; cantar e balançar para ninar; trocar fraldas. A professora pôde observar cotidianamente a referida criança-sujeito vivenciar com sua boneca de referência o jogo simbólico de cuidados com o outro, criando enredos com o uso de elementos do espaço-ambiente e trazendo a sua compreensão desse aspecto que remete à própria vivência enquanto criança.

A seguir apresentamos aspectos dessa vivência por meio de uma narrativa da professora que configura o contexto do jogo simbólico, e sequências de imagens que representam a situação educativa de cuidados com o outro.

> Primeiro ela coloca uma cadeirinha no meio da sala, então leva a boneca até esse lugar e tenta utilizar a cadeirinha de apoio colocando a boneca em cima dizendo “Cocô”, tenta abrir o macacão, mas como a boneca não cabe na cadeirinha, se senta no chão e a coloca diante de si “Aqui, aqui!”. Se concentra para abrir o macacão, volta a colocar a boneca na cadeirinha e diz “Xixi cocô.”, então pergunto “Você vai trocar a fralda do neném?”, ela primeiro faz a afirmação com a cabeça e abre o macacão, olha e ao fazê-lo balança a cabeça “Não tem, não tem...”, então pergunto “Não tem cocô?”, ela diz “Limpa xixi”.

A narrativa da professora revela entre as ações da criança-sujeito uma sequenciação de gestos e modos específicos desse momento do cotidiano, sendo que a minúcia das etapas explicitadas remete a pensar acerca da atenção ao ritual de *troca de fraldas* o qual a própria criança vivenciava.

SEQUÊNCIA 1: Troca de fraldas - abrir o macacão

FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Jogo Simbólico, criança de 24 meses, Escola Parlenda.

Sentada no chão diante da boneca a criança-sujeito denota sua posição em relação ao outro, exerce as ações familiares representadas pelo gesto e um modo de se comunicar que está habituada. Tendo como referência a narrativa da professora, podemos vislumbrá-la verbalizando sua cantilena acerca da troca, repetindo palavras de referência, o tom de voz, o toque, o convite à participação, seguindo a ritualização do cuidado, agora revivido de outro ponto de vista.

SEQUÊNCIA 2: Troca de fraldas - botão de pressão

FONTE: A autora (2017)
LEGENDA: Jogo Simbólico, criança de 24 meses, Escola Parlenda.

A posição sentada diante da boneca no chão permite à criança-sujeito exercer sua habilidade com o botão de pressão que exige concentração, precisão e força com os dedos. As imagens (Sequência 2) sugerem a determinação e um certo tempo em que ela se detém nessa ação, oportunidade de aprimorar o gesto e realizar a intenção, promovendo sua autonomia.

SEQUÊNCIA 2: Troca de fraldas - lencinho

FONTE: A autora (2017)
LEGENDA: Jogo Simbólico, criança de 24 meses, Escola Parlenda.

Por fim, voltada às etapas da *troca de fraldas*, a criança-sujeito coloca novamente a boneca na cadeirinha e exerce a continuidade dos cuidados com seu neném, por meio de ações reconhecidas e gestos comuns à higiene, se volta para o adulto solicitando sua participação ao mostrar o lencinho utilizado. Ao mesmo tempo que podemos visualizar o domínio corporal que agora se manifesta por uma postura assertiva da criança-sujeito, de pé diante da boneca colocada na cadeirinha, o gesto demonstra um saber sobre si, construído pela percepção do próprio corpo na relação com o outro, com quem ela interage mostrando seu feito.

3.3 PENSAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA A PARTIR DAS RELAÇÕES DO VIVIDO

> A criança-sujeito em foco desenvolveu uma forte relação com esta boneca desde a primeira semana na escola, como um importante objeto transicional para ela, por ser a primeira vez que vivenciava a experiência da escola. Ninar, em seus braços ou na rede, murmurar cantigas, alimentar com comidinhas preparadas na cozinha por ela ou com a mamadeira, levar a boneca para passear, eram ações diariamente repetidas pela criança-sujeito. Seus gestos eram permeados pelo cuidado à boneca, os movimentos, olhares, toques e tom de voz demonstravam a compreensão sobre os atos de cuidado que refletiam seu cotidiano. Ela era cuidada e desejava cuidar. A manifestação dessa relação motivou a escolha do jogo simbólico para representar o vivido por duas razões principais: o momento documentado constituiu a primeira vez em ela trouxe o repertório da troca para o jogo simbólico na sala da turma, ato que a partir de então se tornou frequente em suas representações do imaginário, como também pelo fato da troca de fraldas ser um dos mais íntimos, expostos e vulneráveis momentos experenciados pelas crianças em relação ao adulto que cuida durante o período em que permanecem na escola. Ademais, para além da compreensão mecânica dos passos a se seguir durante a troca, a criança-sujeito demonstrou envolver suas ações de cuidado, por indícios do cuidado ético, demonstrando cautela, empátia, atenção e carinho. O jogo simbólico da troca de fraldas é realizado com concentração ao momento-presente, com entrega e inteireza àquela relação, em que a criança-sujeito se coloca disposta e disponível às necessidades que imprime à boneca com quem brinca. A ação educativa do exercício do cuidado-ético é evidenciada pela humanização de seus atos recobertos de amor. O repertório de ações com a boneca, que compôs o jogo simbólico, a atravessa pela percepção da própria criança-sujeito sobre si, nos fornecendo indícios da relação de cuidado que experimenta com os adultos de referência que a cercam.

A escolha da professora pelo jogo simbólico de cuidado com o outro, que representa a experiência da troca de fraldas da criança-sujeito, é apresentada em sua narrativa por aquilo que a observação lhe permitiu capturar à compreensão do gesto e das relações que essa estabelece e manifesta em seu repertório. Mas também, como a própria professora indica, sua escolha revela a importância que atribui a esse ritual cotidiano, da troca de fraldas como uma oportunidade para se estabelecer uma relação respeitosa e ética, o que a criança demonstra em sua interpretação desse momento vivido na escola. As relações percebidas e refletidas pela professora parecem, assim, denotar de sentido a prática na educação infantil.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE SI E O CUIDADO COM O OUTRO

A documentação apresentada, nos remete a pensar no potencial da narrativa como oportunidade de reconstrução da prática. Tal como recolocar os elementos em perspectiva e enxergá-los novamente, o parâmetro do vivido convida a iluminar cada gesto e ação à compreensão da constituição do sujeito-criança. A

imagem fotográfica, como aparato de observação, possibilita a reflexão da prática educativa, uma vez que, ao evidenciar o gesto, refere a ação da criança e provoca o espectador a pensar sua recorrência.

As relações educativas que decorrem desse diálogo nos suscitam a reflexão sobre o que oferecemos às crianças enquanto oportunidade para significarem o vivido, pela rememoração e constituição de parâmetros à construção de sua identidade. Neste caso, em relação à situação educativa em questão, o jogo simbólico de cuidados com o outro, revela a presença contundente do adulto nos indícios das capturas da criança-sujeito, ao representar sua vivência cotidiana, permeada de valores, atitudes, subjetividades, com o que, conforme significa e ressignifica, aprimora e especializa o vivido, assim, constitui sua experiência.

Os elementos físicos, a materialidade, a regularidade na oferta de um espaço-ambiente significativo que contemple os interesses das crianças, são mediadores do processo educativo, referentes didáticos que decorrem da proposta pedagógica, marcam de intencionalidade o espaço-ambiente e denotam os saberes da prática (VIEIRA, 2016). As *palavras de referência, o tom de voz, o toque, o convite à participação*, também referentes de uma perspectiva sobre a abordagem pikleriana que sustenta essa prática, conformam a presença do adulto, sujeito mais experiente da cultura, por um modo de ser gente, de se relacionar com o outro, e instituem um valor de humanidade que podemos instaurar em cada criança, como tradição que se apresenta a esse ser novo no mundo.

Ao finalizar esse texto, nos voltamos a pensar sobre a prática docente na creche e a responsabilidade que nos recai em cada gesto, olhar, ação, palavra e intencionalidade pedagógica. Deste modo, à luz de Boff e Winnicot, o cuidado ético parece se manifestar pela restituição de nossa memória enquanto espécie; enquanto sob uma perspectiva arendtiana, a educação constitui a oportunidade de dar sentido à tradição pelos valores humanos eleitos a se preservar, ao mesmo tempo em que se favorece a novidade no mundo, por garantir às crianças que possam se expressar desde seu ponto de vista; ao passo que a experiência será sempre o lugar de vida latente, tal como Larrosa (2002) nos convida a pensar, aquilo que passa com o sujeito lhe deixa marcas e o constitui.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. ***Diário Oficial* da *União.*** Seção 1, de 23 de *dezembro* de *1996.*

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**, 17 de dezembro de 2009.

CONTRERAS, J. D.; PÉREZ, N. de L. F. (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

DAVID, M; APPELL, G. **Lóczy, una insólita atención personal**. 3. ed. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2013.

GODALL, T. **Del contacto con y sin tacto**. Revista Aula de Infantil. Capacidades perceptivo-motrices. núm. 66, mayo, 2012. p. 15-19.

GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, S. (org.) **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Pulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. [online]. *2002*, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

WINNICOT, D. W. **Os bebês e suas mães**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

A REGULAÇÃO DOS TEMPOS, ROTINAS E CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana Ferreira Borges
Faculdade Sul-Americana
luanaferreiraborges@hotmail.com

O presente estudo é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado realizada em 05 instituições de Educação Infantil e que se ocupou da seguinte questão central: considerando-se a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constituem os processos de regulação ou autonomia na identidade corporal das crianças em instituições de Educação Infantil? Os estudos foram elucidados com base no método do Materialismo Histórico Dialético e permeados por teorias críticas que permitiram desvelar as contradições presentes nos aspectos objetivos e subjetivos dos objetos estudados. A metodologia de pesquisa foi conduzida pela observação dos momentos do sono e do banho, em um total de 20 ocorrências, sendo todas relatadas em diário de bordo.

AUTONOMIA E REGULAÇÃO: DIALÉTICAS QUE MARCAM CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Um dos aspectos destacados na pesquisa diz respeito às concepções das professoras sobre autonomia e regulação da criança na rotina da Educação Infantil. A análise que permeia a discussão permite refletir sobre um projeto de educação para libertação ou para alienação. Entende-se que as instituições de ensino, fato que não se restringe apenas ao campo infantil, historicamente têm se ocupado de preparar as crianças para a sociedade. Todavia, essa preparação é pautada a partir de uma lógica de sociedade injusta com os valores humanos, como também com os direitos de liberdade de expressão, o que torna essa sociedade marcada pelo viés econômico, instrumental e pragmático.

Para Charlot (2013), a escola desempenha um ato educativo diferente da sociedade global. Esse cenário permite pensar a relação dos adultos com as crianças, principalmente no contexto educacional. É nesse contexto que as concepções que envolvem a autonomia ou a regulação do corpo da criança estão inseridas no campo de disputa da educação.

Nesse processo, a interação da criança com o adulto é marcada pelo modo como a sociedade concebe o lugar da criança: ou seja, pela fragilidade. Logo, aquilo que deveria se constituir como autonomia nas/das crianças passa a ser marcado pelas orientações e compreensões adultocêntricas para a criança e para o mundo que a cerca. Para Charlot (2003), um dos processos de regulação mais evidente nas escolas e instituições de Educação Infantil refere-se às formas de disciplinamento:

> a disciplina é luta cultural contra todas as formas de corrupção que a criança traz em si mesma. Ela é, de início, de desconfiança em relação ao sensível, ao corporal. O corpo é o obstáculo número um a toda a boa educação, porque sua influência sobre o espírito engendra o erro vício. A disciplina não é, pois, simplesmente organização do trabalho e obediência ao professor, ela é também controle corporal, isto é, silêncio e domínio dos movimentos (CHARLOT, 2013, p. 237).

Nesse caso, a proposição de conhecer a individualidade da criança fica instrumentalizada na ideia de uma autonomia pragmática. Há, ainda, uma confusa ideia de regulação quando esta apresenta os documentos norteadores que dão suporte para a organização do trabalho pedagógico sem, contudo, explicar de fato qual a influência destes na regulação do corpo da criança e se, de fato, esses documentos participam desse momento. Sendo assim, não se define a concepção em diálogo.

Para a professora P4, autonomia e regulação assim se constituem: "regulação: **tempo, espaço e ordem**. Autonomia: **independente, uma criança que aprende a cuidar de si mesma**" (P4, grifos nossos).

A professora (P4) exemplifica, em frases curtas ou até mesmo por palavras-chave, a concepção que se trata. Deste modo, aproximando sentido teórico de um corpo regulado àquele que submete a ordem, enquadra a um espaço e tempo subvertido às normas da escola. Por outro lado, a professora apresenta uma concepção de autonomia também instrumentalizada quando a converte na ideia de que a criança aprenda a cuidar dela mesma, em relação à higiene e que seja independente para realizar suas atividades. Os sentidos aqui expressos não contribuem para que ela possa ser vista como pessoa, muito menos para ter voz nos processos que a representa.

Ao entrevistar a professora P1 sobre a concepção de regulação, ela disse que o termo não fazia parte de suas vivências e tampouco tinha leitura, ou seja, esse termo não era familiarizado para ela. Com o objetivo de ampliara a reflexão, indagou-se então sobre autonomia. Neste caso, a educadora respondeu: "**construção da corporeidade**, autoconhecimento, apropriação de si mesmo" (P1, grifo nosso).

Assim, percebeu-se a coerência das respostas com os estudos teóricos deste trabalho, particularmente no que diz respeito à ausência do tema em pauta no campo da formação inicial. Todavia, a professora não foi capaz de argumentar o que ela mesma entende por corporeidade, fato que a fez recair sobre um viés subjetivista que transfere para a própria criança o sentido do termo.

Já a Professora P5 assim discorreu sobre regulação e autonomia do corpo da criança na rotina da Educação Infantil:

> regulação: **seria a definição de parâmetros para a regulação do corpo, colocar o corpo para fazer algo**, como os movimentos que acontecem na rotina. Autonomia: c**ompreendemos por autonomia os movimentos físicos e psicológicos que as crianças fazem sozinhas**. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, dominam novas habilidades e expõe suas opiniões e saberes na construção do conhecimento coletivo e individual (P5, grifos nossos).

Nas respostas da professora P5, particularmente no que se refere à regulação, fica explícita a presença da regulação do movimento do corpo na realização das atividades na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, fica obscura a ideia quando menciona que a regulação está evidente no “corpo” ou “quando o coloca para fazer algo”. Nessa lógica, não fica claro o que se entende por “fazer algo”, fato que converte o sentido da regulação à consecução de um “parâmetro” não definido e uma certa abstração que pode ou não ser realizada. Já em relação à ideia de autonomia, a professora P5 a remete à ideia de aprendizagens e habilidades que se dão no âmbito da construção coletiva e individual. Tal perspectiva aproxima-se daquilo que Oliveira (2002) argumenta:

> além de ter suas necessidades básicas reconhecidas como legítima e atendidas, recebendo cuidados de saúde e higiene, a criança deve participar de uma programação adequada de atividades. Em um clima de segurança e de liberdade, ela pode internalizar regras de comportamento e as formas de organização incluídas nas atividades propostas – como, por exemplo, os procedimentos básicos de ensinados, as regras de ocupação do espaço e para uso e guarda de materiais (OLIVEIRA, 2002, p. 51).

Os excertos analisados nas entrevistas abordaram diferentes concepções de autonomia e regulação. Todavia, as falas foram insuficientes para demonstrar o que, de fato, constitui uma coisa e outra em seu sentido mais amplo, mesmo quando aproximam e mencionam o corpo objeto principal das reflexões. Ao contrário do que este estudo defende quando entende o corpo como componente das relações sociais, por compreender o corpo na sua materialidade, dimensão biológica e dimensão sociocultural, a regulação do corpo é recortada pelo viés da ação pedagógica, pela prática, pela ação ora da criança, das professoras e das condições externas. Falta à compreensão das professoras uma fala que revele o sentido amplo daquilo que se nomeia como regulação ou como autonomia.

Nesse aspecto, destaca-se que o corpo da criança está imerso ao sentido da autonomia como também da regulação, por ser constituinte do mundo social. Tanto uma quanto outra são marcadas por processos educativos que negam as possibilidades do corpo da criança ao criarem um tipo de corpo dócil ou ainda um corpo invisibilizado.

Nessa lógica, Foucault (2014) ressalta que:

> a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

O autor argumenta a presença do corpo na história, não que o corpo tenha sido algo desinteressante, mas as práticas sob o corpo são marcadas por disciplina e punição, ou ainda como mecânicas de poder. Nas instituições de ensino, especificamente das crianças pequenas aqui abordadas, percebe-se um corpo educado e formatado, o que se distancia totalmente das propostas apresentadas na concepção de autonomia de corpo.

Foucault (2014) compreende ainda que a proposta da educação pode contribuir para que o sujeito consiga modificar a si mesmo, conhecendo-o e dizendo a verdade sobre si mesmo e, em seguida, ser conhecido pelo outro. O contrário disso implica um processo que se caracteriza nas relações e situações de poder que se distancia de ordem de autonomia, muito menos da reciprocidade ou da cooperação e que têm por finalidade governar as condutas, isto é: estruturar o eventual campo de ação dos outros.

As concepções das professoras sobre regulação na rotina da Educação Infantil reverberam práticas de vigilância das ações, das condutas, do pensamento, ato que pode converter-se em uma forma de poder sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

No discurso das professoras entrevistadas percebe-se uma ausência do estudo na formação inicial e continuada sobre as concepções de regulação e autonomia. A ausência do tema pode fortalecer uma ação educativa na qual a rotina da Educação Infantil pode corroborar com práticas de vigilância e de punição dos corpos e da construção da corporeidade infantil. Este risco está presente em muitas das falas ou ausências de falas e ações das profissionais da educação pesquisadas.

Portanto, os relatos das professoras e a formação teórica são duas dimensões que necessitam caminhar juntas. Todavia, o que se percebe são indicativos de elementos de autonomia física, de higiene, regulação do tempo, da ordem. O que vale ressaltar é que as falas retratam uma tentativa da assertiva das professoras sobre as concepções, mesmo que de forma fragmentada e inconsistentes certos conceitos de autonomia de regulação.

CONCEPÇÃO DE ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina faz-se presente nas ações e organizações sociais. Sendo produtos culturais criados para auxiliar os homens a viverem em sociedade, procuram organizar as atividades do cotidiano. E como tal, frequentemente se torna alienado, pois o que se faz expressa ações repetidas e irrefletidas. A rotina é um elemento organizador da proposta do trabalho pedagógico. Numa perspectiva de crítica, considera-se que a rotina deve levar em conta o sujeito em sua totalidade.

Nas instituições de Educação Infantil não seria diferente, sendo fundamental pensar a atividade pedagógica no planejamento e na organização do espaço. Concebe-se, portanto, que a rotina na Educação Infantil deve ser elemento organizador do trabalho e direcionar a ação educativa. Sendo assim, é preciso pensar uma rotina que seja flexível e que vise à participação e autonomia das crianças.

A rotina pode ser entendida como uma categoria que deve transitar na organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas, sobretudo, para direcionar a prática pedagógica do(a) docente, com o objetivo de garantir a qualidade do atendimento às crianças. Pode também ser considerada como uma maneira de garantir tranquilidade e segurança às ações cotidianas. Assim, entende-se que as atividades de rotina não devem ser transformadas em atividades rígidas inflexíveis realizadas diariamente, mas, sim, adequar às atividades diárias ao ritmo da instituição, das crianças e do professor. Portanto, a rotina pode e deve sofrer modificações e inovações quantas vezes forem necessárias durante o ano letivo.

Nesse sentido, Barbosa (2006) afirma que:

> a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

A organização do tempo e do espaço educacional está interligada às propostas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança. É necessário realçar que a rotina nas instituições de Educação Infantil parece obedecer a uma lógica temporal, como: tempo de comer, tempo do banho, tempo de brincar, tempo de aprender. Cada um destes deve ser considerado como educativo, fazendo com que as propostas não fragmentem a criança em tempos e ações particularizadas.

Nesse viés, este estudo entendeu a necessidade de se escutar as professoras sobre a concepção de rotina e a ação educativa, por acreditar serem sujeitos que organizam esse contexto. Sobre o tema, a professora P3 argumentou:

> rotina: a rotina da criança envolve o corpo e o movimento, considerando o aspecto cognitivo, motor, social. Ação educativa: a prática pedagógica com as crianças se dá através de projetos, que são elaboradas a partir do interesse das crianças, os quais são constatados através das observações realizadas durante os diversos momentos da rotina no CMEI. Durante os projetos trabalhamos o corpo, o cuidado, higiene, o movimento, conhecimento cientifico (P3).

> Na conceituação de rotina na Educação Infantil, os sujeitos a classificam a partir de diversos parâmetros, fazendo-se necessário seu planejamento diário, organizando a execução de atividades e funcionando como norteador do tempo pedagógico. Cavasin (2008) lembra que a rotina deve ser estruturante, uma bússola na orientação da ação pedagógica, afirma que:

> a rotina estruturante diferencia-se da mecânica por ser planejada, por pertencer à proposta pedagógica da instituição, por respeitar a criança e seus ritmos. Ela também dá mais liberdade ao professor para lidar com o inesperado, sem cair no espontaneísmo pedagógico; há uma intencionalidade na ação, tornando-se o professor um mediador de si-

> tuações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças (CAVASIN, 2008, p. 61).

Percebe-se, nesse recorte, a necessidade e a importância de se considerar o tempo para o planejamento não só das atividades, mas também das brincadeiras, inserindo-as na rotina. Ao mesmo tempo, deve se atentar para as diversidades de materiais a serem disponibilizados para as crianças, considerando as idades de cada uma e o momento de arrumação para propor acessibilidade, dando autonomia para manuseá-los.

Sobre a fala da professora (P4), destaca-se a exposição em forma de palavras-chave: "rotina: **tempo, espaço e atividade**. Ação educativa: **metodologias, objetivos, registros de aprendizagem"** (P4, grifos nossos). As repostas da professora demonstram fragmentação teórica, principalmente quando limita a rotina a espaço, tempo e atividade, sem contextualização sobre qual o real papel desses conceitos no sentido da rotina, ou seja, como se dá a função de ambos na realização das atividades.

De acordo com Batista (1998), é necessário romper com a concepção de rotina como algo que determina o tempo e obedece a uma lógica escolar, focada na sequência cronológica, na relação do adulto ao transmitir o tempo da criança. Nesta ação, fica explícita uma centralidade no professor controlador, que se preocupa em obedecer à rotina estabelecida sem considerar as condições e necessidades da criança.

Segundo Barbosa (2006): "[...] as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzindo e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade". (p. 37). Portanto, é preciso repensar sobre o tempo, o espaço e suas proposições nas instituições de Educação Infantil, reconhecendo os ambientes heterogêneos, plurais, ricos em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Horn (2004), a partir de seus estudos acerca desse tema, esclarece que:

> as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. (...) Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. (HORN, 2004, p. 61).

A organização dos espaços e tempos na Educação Infantil deve ser atraente e estimulante e estar a favor do desenvolvimento e aprendizado das crianças, com o intuito de propiciar-lhes experiências novas e diversificadas, nas quais possam se movimentar e interagir com objetos e seus pares.

Contudo, a rotina das instituições da Educação Infantil deve reconhecer a multiplicidade dos tempos dos sujeitos envolvidos, os espaços (internos e externos das instituições) e ambientes. Neste sentido, a rotina se constitui a partir de um processo dinâmico, social, histórico e mutável a todo o momento, levando-se em conta as particularidades dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. Pensar a criança na rotina e nas ações educativas da Educação Infantil, principalmente na organização do espaço, implica considerar as especificidades de cada uma, já que a criança é: um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contexto culturais nas quais se insere (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Ainda sobre as entrevistas que versaram sobre o tema rotina e ação educativa, a professora P1 respondeu:

> rotina: **é o que organiza, estrutura e sistematiza o trabalho, devendo ser flexível e democrático**. Ação educativa: **são as ações que acontecem nos diferentes tempos e espaços da instituição de educação infantil de maneira planejada/intencional** (P1, grifos nossos).

Tal discurso aproxima-se da entrevista concedida pela professora P5 sobre concepções de rotina e ação educativa na educação infantil, sendo:

> rotina: **é a organização das ações estabelecidas de acordo com orientações da SME, como também de documentos norteadores, sendo organizadas as necessidades e especificidades das crianças, sendo contudo, flexível de acordo com as singularidades de cada criança**. Ação educativa: a ação educativa **sugere que pensemos os nossos processos formativos em âmbito subjetivo e também coletivamente. Nesse sentido, afirmamos a presença constante da intencionalidade sem prescindir da intrínseca relação entre o educar e o cuidar, entendendo que toda ação educativa pressupõe aquilo que é peculiar, a natureza pedagógica** [...] (P5, grifos nossos).

Diante do exposto nas falas das P1 e P5, percebem-se elementos da intencionalidade ao propor atividades para as crianças, objetivando conhecê-las para direcionar uma formação social e educacional. Evidencia-se, ainda, a preocupação em organizar os espaços e tempos, declarando as particularidades e necessidade das crianças. As falas retratam, ainda, uma postura flexível nas mediações e intervenções pedagógicas, nas quais o sujeito criança ocupa um alugar de construtor de aprendizagem. Neste aspecto, aponta-se o quanto é importante o papel do outro na constituição do eu, como também no desenvolvimento da aprendizagem, já que ambos são construídos/constituídos ao longo da história.

Destarte, as concepções aqui abordadas apresentam os sujeitos envolvidos na pesquisa, ora na escuta e na observação, ora somente na observação, por demarcar este lugar da instituição da Educação Infantil como campo fértil de teorias e por acreditar ser capaz de interferir na formação da identidade da

criança, de maneira dialética, diante de conflitos e tensões. Todavia, sabe-se que ainda precisa aprofundar em tais concepções, por identificar uma formação humana inacabada, que perpassa a formação acadêmica, pessoal, social, histórica e cultural.

A COMPREENSÃO DO ATO EDUCATIVO

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil têm um caráter de planejamento que articulam os aspectos da ação educativa e pedagógica, visando um trabalho que contemple a formação da criança em uma perspectiva integral. Tendo como análise a perspectiva histórico-cultural, o ato educativo objetiva o processo de humanização, sendo que o sujeito-homem se apropria daquilo que lhe é externo nas relações culturais e se afirma. Nesta perspectiva, Mello (2007) discorre:

> com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88).

Segundo o documento "Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia 2014", "as ações educativas estão presentes nos diferentes tempos e espaços que envolvem as trocas socioculturais". A presença das ações educativas se aproxima da ação pedagógica no seguinte sentido: "as relações humanas, as trocas sociais, os afetos o cuidado de si e do outro e a subjetividade, bem como a individualidade de cada criança, são aspectos que fazem da ação educativa uma dimensão articulada á ação pedagógica" (SME, 2014, p. 125).

Toma-se aqui a voz e a compreensão das professoras pesquisadas sobre as atividades do banho e do sono como atividades inerentes ao ato educativo na Educação Infantil. Como produção cultural e pedagógica, estas dimensões precisam ser apreendidas pelas crianças e também pelas professoras, uma vez que é na e pela cultura que se tornam sujeitos humanos.

A fala das professoras tece os questionamentos norteadores da compreensão do ato educativo. Indagou-se, portanto: em que medida o banho e o sono se constituem como ato educativo? As respostas das professoras foram:

> na **medida em que o banho for planejado, preparado e realizado para o desenvolvimento da autonomia da criança, na interação adulto-criança e criança-criança**. Sono: **o momento do sono deve ser respeitado e não imposto, respeitando o ritmo de cada criança**, algumas dormem com mais facilidade, outras necessitam de carinho e atenção (P3, grifos nossos).

> O banho **denominado como banho refrescante e ao mesmo tempo pedagógico neste momento tem contato direto com a criança, não só trabalhando o corpo e sua função ou como de se lavá-lo, mas é**

> **também um momento que questionamos e instigamos a criança, para falar um pouco sobre ela, o que sente, o que sabe, o que quer aprender e a partir deste diálogo vamos direcionando nosso fazer pedagógico**. Sono: o sono, **entendo que nesta faixa etária é muito importante para o desenvolvimento da criança e neste momento deitamos com ela, fazemos carinho, conversamos, colocamos músicas. Proporcionamos momentos pedagógicos de aconchego, afetividade e individualidade** (P2, grifos nossos).
>
> Banho: **onde as crianças aprendem sobre a higiene, a cuidarem do próprio corpo**. Sono: **trabalho o sentido da audição, a música como forma de terapia e descanso** (P4, grifos nossos).
>
> O banho é **um momento privilegiado de contato direto com a criança. No momento do banho, além de orientar sobre os cuidados com a higiene do corpo, nomeá-la corretamente, serve ainda como um momento em que se encontra um número menor de crianças, o que possibilita maior diálogo**. Poder ouvir, escutar... Algumas crianças apresentavam esse ano, dificuldade na linguagem e essa dificuldade foram trabalhadas principalmente no horário do banho, quando ao repassar orientações podia "ouvir" melhor o que faltavam. Sono: **o sono deve ser reconhecido como um momento necessário para o descanso e desenvolvimento do corpo. Uma pausa para brincar mais e com mais saúde** (P1, grifos nossos).
>
> Banho: Na medida em que a criança entra em contato com próprio corpo, que vai se constituindo significante para ela, **através de orientação quanto ao aspecto biológico, discriminando corretamente as partes do corpo que impõe sobre a cultura que diverge de um indivíduo para outro, de uma crença para outra e no respeito a essas diferenças se apropriando do próprio corpo e da sua condição humana**.
>
> Sono: Na medida em que **a criança tem o poder de decidir se quer ou não repousar, onde deseja repousar, esse poder de escolha a torna cidadã que pensa, que decidi, lhe dá o direito de ser respeitada em suas vontades e ao mesmo tempo o dever de respeitar a vontade dos outros** (P5, grifos nossos).

A professora P4 direcionou sua fala no sentido da higiene do corpo, não explorando outras possibilidades que acontecem nesse momento, ainda mais como proposta educativa. Já as professoras P1 e P2 partiram das respostas destacando aspectos como diálogo, orientação das crianças no diversos aspectos, biológicos, para o processo de escuta e reconhecimento do corpo. As professoras P5 e P3 relatam sobre autonomia e relações com outras crianças, como também com a professora. Pautou-se, ainda, a inserção da cultura na determinação do corpo da criança, ressaltando a importância de se conhecer e respeitar as diferenças.

No processo do banho das crianças na Educação Infantil, faz-se necessário explorar sobre autonomia, sendo que as atividades do banho são propostas com intencionalidade. Logo, o banho pode e deve existir em uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (2007):

> aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p. 103).

As falas das professoras revelam que as atividades oferecidas no banho para a criança ter autonomia são ditadas por práticas pedagógicas. Por serem dependentes do adulto mediador do processo, as crianças esperam sempre que os adultos lhes digam o que fazer e como fazer no banho ou no sono. Contrário a isso, reforça-se a ideia de que a construção e constituição do corpo se dão nessas inter-relações, instituição de ensino, suporte teórico, prática e contexto social. Sendo assim, o banho é um momento pedagógico propício para se conhecer e cuidar do próprio corpo, conhecer e respeitar as diferenças, momento para diversas orientações.

A organização e o planejamento das rotinas para o momento de sono na Educação Infantil estão interligados à concepção de sujeito que se tem. Quando concebemos a criança como sujeito integral, esta organização consistirá em considerar suas especificidades e necessidades individuais dentro do coletivo.

Segundo Rosseti-Ferreira (2005),

> o momento do sono muitas vezes é percebido como um castigo para as crianças e para os educadores. Quem trabalha em creches com crianças até mais ou menos quatro anos sabe como é importante o soninho durante o dia e ao quanto, muitas vezes, é desgastante chegar até ele (p. 143).

Durante as entrevistas também se questionou às professoras sobre como o banho e o sono são planejados no ato educativo e executados na rotina da Educação Infantil. O intuito era saber como se davam os processos de desenvolvimento da autonomia nessas atividades, se atentando para o tempo estabelecido para cada um dos momentos.

A professora P1 considera que o banho e o sono: “são **inseridos normalmente no planejamento, tendo em vista que na Educação Infantil, tudo é pedagógico”** (P1, grifo nosso). Todavia, a professora P1 não explicita o que, de fato, constitui o sentido do que ela nomeia por “pedagógico”, “intencionalidade” e “planejamento”. Diz também que autonomia se dá em “atos simples como se despir ou vestir, cuidar do próprio material de uso pessoal. Nessas atividades as crianças tomam consciência de si mesmas [...]”. Destaca-se de sua fala que o processo de autonomia se dá por meio de “manuseio” de materiais, fato que traria às crianças “consciências de si mesmas”. Isso implica refletir que a tomada de consciência ou autonomia só é possível mediante relação da criança com aquilo que é externo. Quanto ao tempo, ela menciona:

> **todas as crianças demoram a dormir, mas, conseguem dormir, porém não teve necessidade de oferecer outra atividade para as**

> **crianças que não dormem, pois as mesmas ficam quietinha deitadas no colchão na sala de aula**. Respeitamos o tempo da criança para dormir, o período do sono acontece em torno de duas horas diária (P1, grifos nossos).

Para a professora P2, o banho e o sono: "são **muito bem planejadas, para isso o profissional deve ter um olhar observador e se questionar, para sempre redirecionar o planejamento, para que estes momentos sejam de aprendizagem"** (P2, grifos nossos).

Nesse caso, o sentido de autonomia não fica claro. Nota-se que a criança está alienada a uma proposta da instituição, melhor dizendo, do professor que se encontra controlando sua identidade corporal. A professora P2 disse que o tempo que as crianças dormem é de aproximadamente 3 horas diárias e pontuou ainda que as que não dormem ficam com outra profissional. Da mesma forma, traduz uma ideia de expressão corporal cronológica datada àquelas que se inscrevem com 5 anos. E as demais? E as menores? Não podem ou não conseguem expressar seus sentimentos por meio do corpo?

Já a professora P5, no que diz respeito ao planejamento do banho e do sono, realça que:

> essas duas atividades são planejadas de modo a atender as necessidades de segurança, aconchego, afeto, higienização, repouso e privacidade, bem como, promover a socialização, autonomia, expressão, descoberta e exploração por meio da experimentação. Nossa Instituição não possui infraestrutura que permita banhos individuais por grupos de crianças, nesse sentido, buscamos organizar esse momento de modo que ocorra com tranquilidade, naturalidade e que seja agradável à criança. Nosso banheiro é dividido em três chuveiros, sendo cada chuveiro destinado a um agrupamento, no caso do pavilhão observado, agrupamentos D, E, F. Dessa forma, o banho acontece simultaneamente entre os agrupamentos citados. As professoras e auxiliares agem como mediadoras nesse processo interagindo com as crianças, respeitando as especificidades e individualidades de cada uma, orientando sobre os procedimentos peculiares a esse momento.

No relato da professora P5, pode-se perceber que a prática do banho não garante a privacidade das crianças, uma vez que existem na instituição apenas um único banheiro que possui três chuveiros e que atendem três agrupamentos simultaneamente. Nesta ótica, percebe-se que a privacidade da criança se anula para dar lugar ao número de crianças e ao espaço limitado.

Conforme Foucault (2005),

> nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades (p. 125).

O autor permite relacionar as falas das professoras com as teorias quando a organização do espaço nas escolas é uma maneira que determina um lugar a

cada um. Quando a criança menciona que não está com sono, mas ficará deitada, quietinha, percebe-se que a identidade corporal da criança está alienada a um processo da rotina elaborada pela instituição-adulto.

Indagou-se à professora P4 sobre o planejamento nas atividades do banho e do sono. A professora respondeu: "no banho as crianças **são estimuladas a terem autonomia, a cuidarem dos seus objetos"** (P4, grifo nosso). Ela especifica a autonomia no sentido do cuidar dos objetos. Neste caso, o corpo não aparece nas dimensões que o cercam: movimento, desenvolvimento emocional, desenvolvimento cognitivo. Quanto ao sono, argumenta: "no sono **as crianças dormem nos colchonetes e quando precisam a professora dá carinho para a criança ter um sono tranquilo**" (P4, grifo nosso).

Assim, a autonomia está ausente da prática docente. Também nas concepções, a professora P4 não deixa claro o que implica a autonomia em relação à atividade e em relação à presença do corpo. Da mesma forma, não aparece o planejamento em ambas as atividades. A professora menciona autonomia quando as crianças cuidam dos objetos e trocam de roupas sozinhas. Em relação ao tempo, "o sono acontece duas horas, quando algumas crianças não querem dormir, entregamos livros ou brinquedos". Em suas falas a professora deixa claro que esses brinquedos são entregues para crianças, porém, não podem fazer barulho.

Ao compreender que todo ato educativo na Educação Infantil deve propor ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança, então todas as atividades necessitam de um planejamento para melhor aplicar o que se entende por cuidar e educar na rotina da Educação Infantil. Nesse sentido, Corsino (2009) argumenta que: "o que dá sentido ao cotidiano das crianças é justamente a possibilidade de estabelecer relações, de participarem de processos que se inter-relacionam em que uma atividade se desdobra em outra de forma integrada" (p. 119).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho sinaliza para algumas preocupações como *a evidência de uma pedagogia do disciplinamento dos corpos*. Esta pedagogia foi marcada por processos de regulação, administração e gestão dos tempos, espaços, práticas e corpos. Todavia, uma das questões que mais chamou atenção neste estudo diz respeito à forma como as crianças tiveram seus corpos disciplinados nas atividades do banho e do sono. Nestes cenários, foram explícitas as formas como as crianças se relacionavam com seus corpos, bem como seus modos de expressão e comunicação, em uma relação estabelecida sob a regulação dos adultos, como também da organização da rotina.

Na contramão dos processos regulatórios, foi possível, durante as observações e os registros, ver também como as crianças expressavam sua dimensão corporal nos momentos do banho e do sono. Nestes momentos, brincavam com a água, a espuma do sabão, a roupa, o colchão, observando os ventilados com o lençol no rosto. Na maioria das vezes elas eram reprimidas pelo poder do adulto, que as impediam de ficar acordadas, manusear os instrumentos durante o ba-

nho, enfim, que buscava manter o controle/disciplina do corpo.

Os resultados deste trabalho também evidenciam a *dicotomia acentuada pela ruptura ou indefinição do trabalho efetivo das professoras e das auxiliares e suas condições objetivas de trabalho*. Da mesma forma, ressaltam a importância de se considerar os materiais propostos para a realização das atividades observadas e as condições de trabalho, sendo que os espaços físicos das instituições e o manusear dos materiais não contribuíram para a constituição da formação da identidade corporal por serem mecanismos controlados. Todavia, se por um lado as condições não contribuíram para um trabalho de qualidade, por outro a prática observada confirmou a recorrência da participação convertida em uma norma ou em instrumentalização das ações. Isso só se evidenciou porque esteve clara a dicotomização entre cuidar e educar em todo o processo educativo que implicava considerar a problemática deste estudo que muitas vezes é ausente da formação inicial e continuada. Por fim, espera-se que este trabalho seja mais um instrumento na luta por uma educação da infância comprometida com o sujeito criança em uma perspectiva crítica e emancipatória, bem como para a consolidação de uma política pública comprometida com a qualidade socialmente referenciada às crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CAVASIN, R.F. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil** – RCNEI. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: _____.(Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena:** por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 2014.

HOLM, Ana Marie. A energia criativa natural. In: **Pro- Posições**, Revista da Faculdade de Educação Unicamp, v. 15 n.16, p. 43, Jan./Abr. 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Nana, neném… zzzzzzz. In: **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS AUTISTAS: UMA LEITURA PSICANÁLITICA

Dayanna Pereira dos Santos
UFG-IFG
dayannagyn@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga o processo de elaboração psíquica do que se denomina comumente como passagem do *infans* ao falante, considerada, sob o ponto de vista desta pesquisa, uma operação de estruturação, em que há um *initium* subjetivo dependente da função da fala. A análise parte dos textos iniciais de Freud e da teoria dos nós no final do ensino lacaniano com o intuito de tratar da estruturação subjetiva e, assim, adentrar nas particularidades dos autismos. Esse exercício investigativo traz os conceitos de pulsão, traço unário, *lalangue*, Real, Simbólico e Imaginário com vistas a explicitar que o organismo do bebê sofre a incidência da marca gerada pelos cuidados maternos.

A par dessa questão, apresentamos a estruturação subjetiva suportada pelo trançamento entre Real, Simbólico e Imaginário cuja incidência de lapsos em sua estruturação é capaz de produzir efeitos como os autismos. Com Lacan (1974-75), a teoria do nó borromeano, é apresentada como imagem de uma cadeia de três anéis, Real, Simbólico e Imaginário, em que a supressão de um causa o desligamento dos outros dois. Essa representação, todavia, não reduz o nó a um modelo ou a uma imagem. Isso porque, a topologia de borromeu evidencia operações combinatórias das dimensões R, S e I que regem a realidade psíquica.

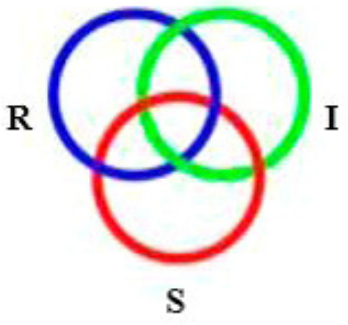


FIGURA 01- *Nó borromeano de três elos.* (LACAN, 1974/75)

Nota-se que a figura topológica do *nó borromeano,* composta por três aros enlaçados, situa o *objeto a* no ponto de bloqueio entre eles, no lugar de sua amarração. A partir do invento do objeto *a*, Lacan engendra outra estrutura, a do

saber que circunscreve o Real. Nessa perspectiva, o objeto *a,* fundado pelo laço entre a alteridade e os orifícios do corpo, constituíra "a condição de qualquer suposto sujeito: ser causado por um objeto que não é o Outro do conhecimento, mas pelo objeto *a* que risca, para ele, o Outro" (VORCARO; CAPANEMA, 2010, p.493). Nessas condições, para que o *infans* saia da categoria de puro organismo e se humanize, é preciso que ele se aliene aos significantes vindos do Outro.

Destarte, para investigar a complexa elaboração psicanalítica sobre a estruturação psíquica, partimos dos seguintes questionamentos: O efeito da fala do outro sobre o corpo da criança pode resultar em uma fala à deriva? É possível a criança autista estar na linguagem, mesmo sem a função da fala? Nesse contexto, abordamos a constituição subjetiva sob a lógica do nó borromeano e da trança RSI, evidenciando a estrutura sincrônica da constituição subjetiva e a necessidade de um quarto elo para sua amarração. Tendo em vista que os autistas são reveladores de tais impasses, tecemos algumas considerações acerca do entendimento de que as falhas do nó apenas serão diferenciadas depois do reparo de seus lapsos com o quarto elo. Tal proposição enfatiza uma não-fixação da estrutura psíquica na infância.

A INCIDÊNCIA DA LINGUAGEM NO CORPO

Em seus primeiros textos Freud trata a linguagem como instituidora do aparelho psíquico. Nessas elaborações, o psicanalista contrapôs os pressupostos da neurologia em voga acerca do funcionamento psíquico e instituiu os processos primário e secundário, análogos aos sistemas pré-consciente e inconsciente. Com efeito, em *A interpretação das Afasias* (1891/1977), Freud reconheceu a coexistência entre os eventos fisiológicos e os processos mentais não apenas como produtos de causa e efeito, mas como uma relação não reflexiva entre excitação e representação. Nessa perspectiva, o conceito de representação freudiano passou ao largo do desenvolvido pelas correntes filosóficas do século XIX. Segundo Freud, a representação vai além da ideia de imagem reflexa das coisas do mundo. Ela se configura como processo associativo, assim determinado: "a representação da palavra esta ligada a representação do objeto com a sua terminação sensorial (mediante as imagens acústicas)" (1891/1977, p.47).

Lacan (1959-1960/1997) apropriou-se dessa noção de representação-palavra e associação-objeto para explicar o mundo das representações [*Vortellungens].* Conforme ele, esse universo se organiza "segundo leis que não são forçosamente [...] as leis da contradição nem as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento" (p.80). Isso faz da representação uma elaboração psíquica particular, orientada por princípios próprios em uma relação de dependência com a linguagem. A linguagem, por sua vez, é tratada por Lacan (1957/1998) como o *habitat* do homem. Nessa lógica, as funções psíquicas advêm da estruturação de uma memória que se constitui, via inscrição das impressões, como rastros, sulcos, facilitações. Há nesse processo uma combinação associativa abalizada pela diferença de seus elementos.

Sob esse prisma, Freud e Lacan, tomam a função da fala, diferentemente do que seria tomá-la em sua função comunicativa, pressupõe a divisão subjetiva,

isto é, o colocar-se na dimensão do Outro. Logo, essa ação de alteridade faz com que o aparelho de linguagem não coincida com a ideia de um aparelho para a linguagem. Isso porque se trata de um aparelho elaborado por linguagem que não existe sem linguagem e sem ser falante. Nesse processo, deparamo-nos com a indicação de que a primeira experiência de satisfação põe em marcha o funcionamento desse aparelho, via nascimento das primeiras inscrições psíquicas no campo do desejo e da demanda. O Outro primordial, ao tomar o corpo da criança, transmite-lhe sua herança simbólica.

Para Lacan, desde quando Freud (1895/2006, p. 44) apresentou o próximo cuidador [*nebenmensch*] como único poder de auxílio, primeiro objeto da satisfação e também primeiro objeto hostil do sujeito em constituição, já seria possível depreender que o agente da função materna é para o *infans* um pequeno outro (semelhante) que vai servir de grande Outro (sistema simbólico). Isso porque, mediante os cuidados prestados ao *infans*, ele lhe oferece as peculiaridades do grande Outro — que o constituem. É por isso que, na experiência de satisfação devido à cisão engendrada pela demanda, o outro que faz a criança gozar ao atender seus apelos, torna-se a Coisa —*das Ding* — aquilo do qual a criança deseja o *desejo*. Embora não assimilável, *das Ding* como *Fremde*, estranho, primeiro exterior, faz referência ao desejo por possibilitar ao aparelho psíquico atentar-se para o campo das percepções. Com isso, baliza o movimento do sujeito em torno de seu mundo de desejos.

Desse modo, as percepções e ações do bebê, ora *corpolinguagem*, são interpretadas pelo Outro, o agente materno, por exemplo. Este, por meio da prosódia de sua voz, faz traço marcando o corpo do *infans*. A voz, nesse contexto, incorpora o significante, possibilitando ao *infans* alçar as condições necessárias para conferir significação às suas vivências procedentes. Dada à importância radical dos efeitos que a posição do Outro causa no laço com a criança, arriscamos, no decorrer desta tese, conjeturar o que agora, no final, pode ser lido da seguinte forma: o falante não é causa de si mesmo, visto que o simbólico o antecede, e modifica-o de modo primordial e irremediável. O significante engendra no corpo do *infans* uma cisão que o transforma em um ser de linguagem. Trata-se, então, da incidência da linguagem no corpo.

Essa incidência, inicialmente marcada pela alienação do *infans* aos significantes que o Outro lhe endereça, encontra na separação o Outro que não é o mesmo da alienação. Na separação, algo se faz como enigma. Isso significa que o Outro, nesse caso, o agente materno, não interpreta em absoluto as manifestações de seu bebê. Com efeito, nessa relação, a constituição do falante realiza-se mediante o estabelecimento de uma falta, ou seja, uma hiância causadora de uma sequência inaugural constitutiva da manifestação da alteridade, da diferença. Isso posto, vislumbramos a importância do caráter estrutural do processo de alienação e de separação ao discurso do Outro para a ascensão à posição de falante e à irredutibilidade dos efeitos de *lalangue*.

Sendo assim, em termos topológicos, é necessário pensar a estrutura como uma combinatória capaz de fazer nova borda e o significante como o corte que a revela. Sob esse prisma, podemos considerar que o corte em oito-interior, da fita de Moebius, revela a estrutura do sujeito barrado pelo significante. Assim,

no sentido de ‘organizações’ psíquicas ao longo do tempo, o aspecto estrutural, transpondo o fenomenológico, indica, a *posteriori*, que distintos cortes recorrentes podem impulsionar dialeticamente uma estruturação permanente. Logo, a função significante de corte possibilita novas condições de organização para o sujeito, abrindo espaço para novas significações.

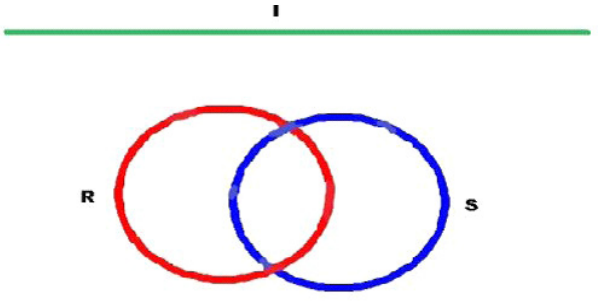
Diante disso, como condição de existência do traço unário, o significante, inscreve no real do ser falante a diferença como tal. Esse processo faz com que o ser falante seja tomado para além da condição de usuário do código. Com isso, observamos a existência de alguns tensionamentos referentes à distinção entre a língua, objeto da linguística e a língua, objeto da “*linguisteria”.* Vale salientar nesta discussão que a linguística introduziu na ciência a estrutura articulada ao significante como tal, logo a estrutura não é forma (LACAN, 1961-62/Inédito).

A ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA A PARTIR DO NÓ BORROMEANO E OS AUTISMOS: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

Com base no exposto anteriormente, direcionamos o nosso percurso para a compreensão do que se passa na estruturação subjetiva dos autistas. Partimos da figuração do nó borromeano e, com isso, depreendemos a partir dos pressupostos de Vorcaro (2004) que nos autismos algo incide no enodamento dos registros RSI e exclui o Imaginário da ligação com o Simbólico e o Real. O enlaçamento no nó indica que os registros não se articulam por predominância ou por grau de estima ou mesmo de plano. Isso porque a escrita borromeana não suporta a primazia de um registro sobre outro.

Com isso, supõe-se

> a impossibilidade presente de enodar o real da linguagem que se imiscuiu fazendo traço no corpo (por meio do qual o *infans* ressoa lalíngua), com o registro do imaginário que iria representá-lo (por meio do estabelecimento de comparações, similitudes ou dessemelhanças, transpondo-as para o registro discretizado da língua). (VORCARO, 2016, p. 749-750)



Para tratar de tal estrutura, faz-se necessário destacar que o registro imaginário é o suporte do sentido. Portanto, em casos de autismos, o seu não enlaçamento com o simbólico e o real incidirá em efeitos justamente na composição da imagem corporal e na passagem da operação de alienação à separação. Isso não indica

que ele deixou de operar ou de produzir efeitos, pois situa o ponto cuja delimitação central define o lugar do objeto *a.* Logo, *lalangue* estabelece uma relação de continuidade entre sentido e sem-sentido, ao se articular tanto ao sentido originário da experiência de satisfação quanto ao sem-sentido, prévio a qualquer posição de simbolização.

A complexidade da estruturação subjetiva em sua vinculação significante com o lugar do Outro abrange efeitos da linguagem no vivente. Esses efeitos resultam do encontro com o desejo do Outro em um movimento pulsional necessário à estruturação do falante. Os significantes, nesse processo, instituem uma rede de traços que constituem o mundo do falante, cujo predicado primordial é a possibilidade de se enganar. Entendemos com Lacan que a questão não está no biológico e sim no registro do funcionamento psíquico do inconsciente estruturado como uma linguagem. Essa operação do significante aponta para um real irredutível, inominável, impossível, e incide na exploração das variações possíveis do enodamento RSI, assegurando a consistência do *falasser*, sob o efeito de um dizer.

Essa questão implica o reconhecimento da teoria lacaniana (1974-75) do nó borromeano de três elos como uma armação ideal que pode causar falhas, pontos de “lapsos”, os quais exigem nomeadamente o engendramento de um quarto elo como condição para que os três registros se mantenham atados.

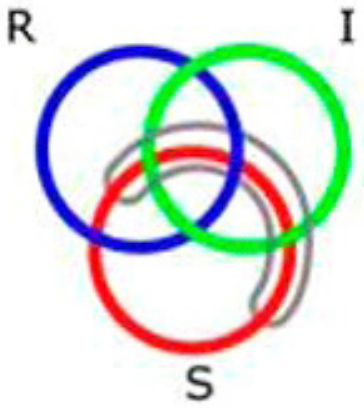


FIGURA 02: Nó borromeano/quarto elo (Lacan,1975-76)

Diversas amarrações podem ser efetivadas a despeito de distintos lapsos. Para Vorcaro (2004) o nó borromeano de três elos deve ser considerado apenas como uma estrutura ideal, pois os sintomas, em cada um, explicitam que a estrutura se organiza sob a égide da falha. Essa elaboração admite, fundamentalmente, a necessidade de um quarto elo para que RSI mantenham-se atados. O quarto elo tem a função de estabelecer um tipo de laço que respeite a heterogeneidade dos registros do Imaginário, do Simbólico e do Real. Ele explicita a solução produzida pelo sujeito frente ao impossível de se enunciar. Partindo dessa perspectiva, na direção do tratamento, as vias de amarração RSI incluem recursos próprios da linguagem (metáfora e metonímia) e produzem como efeito inscrições subjetivas particulares.

Tal conjetura lacaniana leva-nos, pressupor a constituição subjetiva como a *fixação precoce de uma estrutura,* uma operação psíquica que atém os traços unários e as afeições de letras. Essa operação, causada pelas amarras tecidas por meio da fala, configura a estrutura do falante. Nesse contexto, entendemos que a fala é um ato e também uma produção de desejo, pois ela articula o sujeito à sua estrutura, sustentada tanto pelas leis da linguagem quanto por *lalíngua*. À medida que se torna veículo de gozo, a fala não mais se inscreve sob a égide da comunicação, da busca de reconhecimento do Outro. A hipótese levantada, nesse caso, segue a ideia apresentada pela topologia do nó borromeano de que na determinação constitutiva do ser falante a plenitude do gozo fálico é impossível e sua repetição é falha, logo, suporta um fracasso.

Com efeito, o falante é intimado a desejar sem quaisquer garantias, visto que o sujeito não se constitui em torno de seu gozo solitário. Levando em consideração a lógica borromeana e a constituição subjetiva, a investigação parte do pressuposto de que determinadas características do autismo, a imutabilidade, por exemplo, podem ser esclarecidas a partir da "não extração do objeto *a"*, pensada sob a lógica da operação de alienação. Sob essa premissa, Maleval (2015) considera que a criança autista poderia entrar na alienação e dela retroceder, a ponto de se colocar na borda do campo do Outro. Em conformidade com essa elaboração, a circulação singular da palavra nos autismos encontra-se no "primado do signo" e não do significante. Em relação à estruturação psíquica, a lógica é não linear, não há o que vem antes ou depois, sempre há algo que não se pode atingir e escapa à ordem.

Tendo em vista essa elaboração, percebemos que as crianças autistas, embora entrem na alienação, apresentam dificuldades em realizar a intersecção entre os campos do ser e do Outro. Elas reconhecem o Outro em sua presença maciça, real, e não como uma presença simbólica. Nesse processo, o autista está aquém da articulação significante na substituição que o conduz entre significantes. Assim, a captura da criança pelo sentido alcunhado pelo Outro pode não incidir. Igualmente, a extração do objeto *a* não se concretiza. Nessa operação, o autista ocupa uma posição subjetiva que o afasta das relações de trocas.

Ademais, se o falante é constituído por linguagem e se existe na linguagem uma função que remete ao real, para além da dimensão simbólica, a dificuldade de comunicação dos autistas não extingue a sua condição de falante. A nosso ver, eles não estão fora da linguagem. E mesmo sua que organização psíquica revele a presença de traços de imutabilidade, isso não implica uma deficiência, não os impede de habitar o mundo, de mover-se sob os sentidos que os convocam a certa reciprocidade nas relações.

Considerando o aporte conceitual de Vorcaro (2017), o autismo é tomado, para além das proposições psicopatológicas, como a maneira pela qual a criança se engendra no mundo da linguagem e como ela se posiciona na relação com o Outro. Assim, na recusa da criança autista em fazer laço social, mantendo-se na borda do campo do Outro, há um modo singular de as crianças autistas se posicionarem frente à linguagem.

Na concepção psicanalítica, os autistas não praticam o imaginário via referên-

cia simbólica. Isso porque eles não efetuam a interpenetração entre o seu campo (do ser) e o do Outro. Destarte, as interrogações sobre a estruturação subjetiva nos autismos reverberam a respeito do 'não decidido' da estrutura no tempo da infância. Levando em consideração essa premissa, consideramos que a relação entre o RSI, o quarto elo e o sinthoma resulta na constatação do valor do significante na apreensão da realidade e, também, na instauração do funcionamento psíquico.

Nesse sentido, o não enlaçamento do imaginário com o simbólico e com o real afeta tanto o processo de arranjo da imagem corporal quanto o de funcionamento das operações de alienação e separação em casos de autismo. Logo, a forma como se produz o desatamento e o reatamento do nó pode delinear a estruturação subjetiva. Diante disso, evidenciamos que a possibilidade de estabelecimento de um quarto elo no papel de suplência incide em uma nova organização na estrutura.

Nesse caso, os inventos da criança no autismo e suas decorrências devem ser percebidos como modalidades singulares de elaboração, e não como pura expressão clínica de desvio relativo à normalidade. Isso porque há um "saber-fazer do autista com o autismo" (VORCARO e FERREIRA, 2017, p.105). Ao reconhecer que cada autista possui um modo próprio de se posicionar no mundo, aqueles que lidam com essas crianças podem superar interpretações demasiadamente técnicas, quase rarefeitas, sobre o diagnóstico e o tratamento dessa estrutura. Nessa perspectiva , o singular no campo analítico é sustentado no fundamento de cada gesto, olhar, palavra etc., que se constitui em um caminho único e impossível de se repetir sem um ponto de diferença.

Dessa maneira, aprofundamos a análise sobre a questão dos autismos, tendo em vista o tratamento ainda na infância, conforme apresentado na clínica dos Lefort (1951-52/1984), alunos de Lacan que se dedicaram à prática da psicanálise com crianças. O trabalho do casal Lefort, é resultado de suas experiências clínicas com crianças em situações de abandono. Levando em consideração suas observações sobre o autismo, a psicose e as neuroses severas, os psicanalistas sustentam a tese de "estatuto do sujeito pela palavra" (LEFORT, R. e LEFORT, R., 1951-52/ 1984). Essa experiência clínica rendeu ao casal duas importantes obras, quais sejam: *O Nascimento do Outro* (1951-52/1984) e a *Distinção do Autismo* (2017).

A questão evocada pelos psicanalistas perpassa a hipótese de "não haver Outro" nos autismos e no valor da criação de soluções que permitam a cada autista se implantar no campo do Outro. Os Lefort compreenderam, a partir de referências clínicas engendradas pelo ensino de Lacan, o autismo fora dos modelos das estruturas clínicas postas pela psicanálise, diferenciando-a da psicose, e também problematizaram sobre os efeitos da posição do analista em relação ao modo como o autista toma algo que lhe faz certa exterioridade.

Conforme os autores,

> na psicose, ainda que pudesse aí existir pulsão a partir do objeto real, o gozo em causa é aquele que do Outro a quem tudo é devido para salvaguardá-lo. No autismo, ainda que possa haver gozo, é de destrui-

> ção que se trata; na ausência de qualquer objeto, resta em jogo apenas a pulsão de morte, única pulsão fundamental que, sem a imagem narcísica, exclui o amor, mas não o gozo. Na psicose, é o Outro que goza; no autismo, é o sujeito, na língua e na cultura. (LEFORT, R. e LEFORT, R., 1951-52/2017, p. 53-54)

Sob esse prisma, apresentamos o caso de Nádia, uma garotinha de apenas treze meses de idade, separada da mãe aos dois meses de vida, em razão de uma doença grave que acometera a genitora. Tal apresentação tem como objetivo demonstrar o modo como Rosine Lefort, na posição de analista, a ela se dirigiu, mesmo ciente de que ali ainda não havia um sujeito constituído. Ela conferiu estatuto de sujeito à pequena criança, e isso produziu efeitos na relação da criança com a linguagem. Nesse sentido, diferente da posição anterior ao tratamento, a criança apresentou indícios de uma nova vivacidade, Nádia pôde, com o passar das sessões, em sua singularidade utilizar-se dos dispositivos da linguagem para incluir-se no campo social, transitar pela linguagem, logo fazer laço.

Importa destacar que embora a psicanálise sustente a suposição de um sujeito em constituição no tempo da infância e apresente o funcionamento distintivo da articulação significante da língua, a hipótese levantada é a de que nos casos de autismo há a impossibilidade da demarcação diagnóstica prévia de uma estrutura clínica. Isso acontece devido à posição singular de uma criança em sua relação com alteridade na linguagem.

Com efeito, encontramos, a partir das intervenções descritas, marcas teóricas para discutir o valor da Lei 13.438/2017, que prevê a aplicação obrigatória de protocolo ou de outro instrumento para detecção de risco psíquico a todas as crianças de zero até 18 meses de vida, durante as consultas pediátricas. Para tanto, colocamos em discussão a seguinte premissa: a nova legislação pode ou não constituir um avanço na busca por novas proposições acerca do tempo e dos dispositivos engendrados tanto no diagnóstico quanto no tratamento de crianças em vias de risco psíquico? Entendemos, pois que tal aparato legal certamente possui expressividade, mas ainda está longe de ser o essencial da função de um tratamento. Isso, pois, cada um vive o processo de estruturação de forma única, caracterizado pelo resto daquilo que se deu em determinado tempo.

Nesse sentido, a ideia de risco parte do princípio de que as tendências diagnósticas deterministas e a análise isolada do caso devem ser inibidas em detrimento da observação articulada dos indicadores. A ausência ou a presença de um indicador característico não pode ser interpretada como sinal específico de uma patologia, nem resultar em um diagnóstico fechado. Isso porque é imprevisível a forma como cada sujeito se inscreve no suposto processo de subjetivação em curso. Logo, nesse movimento, sem deixar escapar as contradições, defendemos a necessidade de que o enigma de cada sujeito seja respeitado e não extirpado pela perda da radicalidade do princípio do significante implantado no corpo.

Interessa-nos, sobretudo, o fato de ser inevitável, no trabalho clínico com crianças, a interrogação acerca dos princípios que norteiam as intervenções em

curso. Logo, é preciso que os envolvidos com o tratamento se atentem para as vias de risco psíquico ao invés de apresentar convicção diagnóstica clínica que cause o engessamento do sujeito em uma determinada configuração psíquica. Todavia, tal indicação não pressupôs negligenciar a nova legislação. Uma vez tratada com ética e rigor, esse dispositivo legal pode significar avanços no debate sobre os dispositivos engendrados tanto no diagnóstico quanto no tratamento de crianças em vias de risco psíquico, como nos casos de autismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as possíveis conclusões a que podemos chegar após a análise desenvolvida nesta pesquisa, guiada muito mais por questionamentos que por afirmações, exige reconhecer que a dimensão da fala, apresentada como tal, institui o significado via captura do que se ouve de significante. Nesse jogo, o significado, efeito do significante, decanta-se da fala, necessitando de um material significante para constituir a possibilidade de representação. O significante nada produz senão na relação entre S1 e S2, ou seja, inserido em um sistema de relações diferenciais. Nesse processo, algo vem primeiro na composição da operação das associações e não carece do significado para funcionar nas relações do homem com o mundo.

Nesse sentido, compreendemos a estruturação subjetiva como a maneira pela qual o sujeito se constitui e se coloca no mundo. Essa elaboração inclui a instituição de sua aparelhagem psíquica e, também, a posição que ele assume diante da falta e diante do Outro. Assim, levando em conta a dimensão significante, consideramos que as questões levantadas neste trabalho instituíram o percurso trilhado para adentrarmos no enigmático universo dos autismos e, com isso, avançarmos na busca pelo que responde estruturalmente por sua constituição subjetiva.

Tendo em vista os estudos acerca do funcionamento psíquico e do nó borromeano na psicanálise, vislumbramos que o tratamento das crianças autistas pressupõe o reconhecimento da singularidade, atravessada pela noção de não-todo e pela experiência inconsciente. Nesse caso, entendemos que a lógica singular põe em articulação as indeterminações psíquicas e o jogo pulsional. Importa, portanto, que todo e qualquer tratamento voltado para os casos de autismos cause efeitos para além de uma convicção diagnóstica e ou de uma determinação psíquica. Considerando tal proposição, reconhecemos legítima a realização de intervenções precoces, antes da constituição de uma estrutura psíquica em sua integralidade, se essa interferência resultar em implicações psíquicas menos drásticas *a posteriori*, embora não haja garantias sobre os benefícios dessa intervenção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça pa-

drões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.

FREUD, S. (1891[1977]). **A interpretação das afasias**. Lisboa: Edições Biblioteca 70.

FREUD, S. (1895[1950]). "Projeto para uma psicologia científica", in: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. 1. Rio de Janeiro: Imago.

LACAN, J. Jaques. (1957[1998]). "A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud", *in: Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1961[1962]). **O Seminário. Livro 9: A identificação**. Tradução (Provisória) da Associação Freudiana Internacional. Seminário inédito.

LACAN, J. (1974-1975). **O Seminário. Livro 22: R. S.** *I.* Tradução não publicada.

LEFORT, R. e LEFORT, R., (1951-1952[1984]). **O nascimento do Outro**. Salvador/BA: Biblioteca Freudiana Brasileira.

LEFORT, R. e LEFORT, R. (2017). **A distinção do autismo**. Trad. Ana Lydia Santiago e Cristina Vidigal. Belo Horizonte: Relicário.

MALEVAL, J. C. (2015). "Por que a hipótese a de uma estrutura autística?". **Opção**
Lacaniana, nova série, ano 6, n.º 18.

VORCARO, A. M. e FERREIRA, Tânia (2017). **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências**. Belo Horizonte: Autêntica.

VORCARO, Ângela. M. R. (2017). "Um refrão surdo ressoa no corpo". *In*: BURGARELLI, Cristóvão Giovani (org.). **Padecer do significante: a questão do sujeito**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras.

VORCARO, Ângela M. R. (2016). **Paradoxos do diagnóstico psicanalítico nos autismos**. Estilos da clínica. vol. 21 n.º 3, São Paulo.

VORCARO, Ângela. M. R. e CAPANEMA, Carla Almeida (2010*). "***Desastre e acontecimento na realidade psíquica***". Psicologia Revista*, vol. 16, n.º 3, Belo Horizonte.

CRIANÇAS E SEUS CORPOS NA ÁGUA: “OLHA O QUE EU SEI FAZER”

Dione Arenhart
Universidade de Brasília
dionearenhart@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em nível de mestrado, foi motivada por algumas inquietações da autora em relação as práticas educativas da natação, sobretudo, no que diz respeitos a natação desportiva fortemente estabelecida na sociedade como modelo pedagógico, sendo esta concepção apenas uma das categorias da natação. A inquietação aumenta na medida em que é confrontada a prática com as ementas dos cursos e com a literatura acerca desta prática corporal. Conforme mencionado a cima, a natação conserva a herança tecnicista, ainda que se busque outras perspectivas teóricas no sentido interdisciplinar; a cultura do rendimento é muito forte no meio acadêmico e na sociedade. A produção acadêmica ainda está voltada para o campo biológico e desenvolvimentista (Costa, 2010), e por uma construção histórica/ cultural a sociedade parece interpretar a natação como as quatro modalidades competitivas: *crawl*, costas, peito e borboleta, bem como, as práticas pedagógicas são na maioria das vezes, voltadas para essa perspectiva.

Buscando romper com esse paradigma, esta pesquisa se voltou às crianças, no olhar da Sociologia da Infância, dando voz a elas enquanto sujeitos capazes de criar e recriar a cultura estabelecida pelos adultos e por elas próprias, Corsaro (2011); Sarmento (2004), a partir das interações sociais nas aulas de natação. Assim, o objetivo desta investigação foi analisar como as crianças produzem o nadar, a partir de suas interações, nas práticas educativas da natação.

CAMINHO METODOLÓGICO

A instituição escolhida para a pesquisa foi a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e o Colégio Dehon, pertencente ao campus universitário, na cidade de Tubarão, Santa Catarina. Foi considerado o fato de a escola desenvolver um programa de educação inclusiva, permitindo que as crianças com necessidades especiais, participassem ativamente de todas as atividades.

Os sujeitos desta pesquisa foram 30 crianças na faixa etária de 6 a 9 anos praticantes de natação, do Programa de Extensão do curso de Educação Física da UNISUL e do Programa de Educação de Tempo Integral (PETI), do Colégio Dehon desta Universidade, sendo a maioria das crianças de classe média, estudantes do Colégio Dehon. No entanto, participaram das aulas crianças de famílias de baixa renda, bolsistas da Universidade, assim como, estudantes de escolas municipais. O grupo se constituiu por crianças com necessidades espe-

ciais, sendo três delas autistas, uma delas deficiente auditiva, uma com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e uma criança diabética, além de crianças obesas, negras, brancas, estrangeiras. Um grupo heterogêneo, com diferenças físicas e culturais que constitui o ser humano.

A pesquisa se classificou como uma pesquisa de Campo de observação participante, pois procura o aprofundamento das questões propostas em uma comunidade voltada para a atividade humana; o objeto de estudo é observado no seu ambiente próprio, assim como os registros dos dados. A pesquisadora imergiu na realidade do grupo estudado e se colocou como observadora das aulas de natação no campo escolhido por um período de seis meses, a fim de evidenciar os significados das produções das crianças nos processos interativos nas práticas educativas da natação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2002; MINAYO 2012; SEVERINO, 2013).

A produção dos dados ocorreu por meio de registro em diário de campo, fotografias, filmagens e conversas informais das crianças. No diário de campo foram registradas as observações do pesquisador, assim como as falas e ações das crianças da chegada até a saída do ambiente da piscina. As conversas com as crianças não seguiram nenhum roteiro pré-estabelecido, foram registradas conforme surgiram as situações, considerando também a iniciativa e desejo das crianças. Neste caso, segundo Grawe; Walsh (2003), é importante prestar muita atenção ao que é dito nas conversas curtas ao longo do processo de observação e encontrar maneiras de registrar as conversas nessas breves interações. Nesta pesquisa, as conversas foram registradas em diário de campo, assim como, por meio de filmagem.

Durante o processo de observação do campo de pesquisa, as manifestações das crianças indicavam vestígios quanto às categorias de análises levando a pesquisadora a refletir acerca da interpretação destas evidências. A interpretação, segundo Grawe; Walsh (2003), é o procedimento que a partir da geração de dados, o pesquisador interpreta, relaciona e gera múltiplos pontos de vista acerca do que foi observado e registrado em campo. De acordo com Lüdke; André (1986), neste processo de organização dos dados de forma sistemática, assim como a interpretação destes dados, levam o pesquisador a evidenciar as categorias e suas relações. Neste sentido os dados obtidos por meio do diário de campo e filmagens, foram transcritos, lidos, relidos e organizados em categorias de análise considerando a recorrência e, por abarcar os objetivos específicos desta investigação. A saber: *As emoções na relação com a água e com o outro; a brincadeira nas experiências aquáticas; as experiências de aprendizagem com outro e com a água.* A seguir será apresentada as análises da terceira categoria.

UM MERGULHO NAS INTERAÇÕES SOCIAIS INFANTIS: EU, O OUTRO E A ÁGUA

Na análise da categoria *as experiências de aprendizagem com outro e com a água,* as experiências das crianças no meio aquático, foi central, por isso, será tratado este conceito - experiência - a *priori*. Para Larrosa (2002) numa sociedade onde a ênfase está na preocupação em construir sujeitos informados,

onde o tempo é pouco porque tudo passa depressa, o excesso e velocidade da informação, a falta de tempo para o silêncio e a memória, se convertem em antiexperiências.

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça" (LARROSA, 2002, p.21).

Neste sentido, dar-se o tempo para que as experiências aconteçam é fundamental nos encontros das crianças nas aulas de natação. Nos tempos das experiências as relações se constroem, as crianças têm a possibilidade de criarem e recriarem cultura a partir das interações com seus pares. A observação foi guiada por um olhar que buscou capturar o que, nas vivências observadas sobre as crianças na água, se expressava como experiências, encharcadas de sentido e afetos, que discorre-se na categoria que seguem.

3.1 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZADO COM OUTRO E COM A ÁGUA

É possível observar nas aulas de natação a constância das vivências em conjunto, sobretudo os efeitos que emanam destas relações. O aprendizado por meio e com o outro parece ser frequente e persistente na direção da produção do nadar. Corsaro (2011) define como Cultura de Pares, a maneira como as crianças produzem e partilham cultura nas suas interações e com os adultos. Assim, conceitua Cultura de Pares como "conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças" (CORSARO, 2011, p. 151).

Dessa forma, o autor destaca que as crianças não se constituem somente a partir do que aprendem com os adultos, mas também pelas aprendizagens construídas nas relações sociais que travam entre si. É especialmente sobre isso, sobre o que as crianças aprendem com e entre elas mesmas, que será tratado nesse tópico. Nos encontros semanais, as crianças aprendem movimentos corporais umas com as outras, sendo o corpo um vetor de comunicação nas experiências entre elas. A imitação indica ser uma forma de comunicação, estímulo e motivação para a produção das habilidades corporais que integram a adaptação ao meio aquático como pode-se observar nas cenas abaixo.

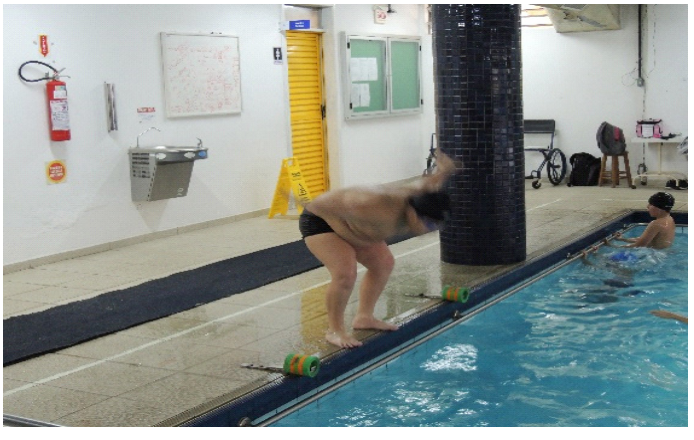
> *No tempo livre para as brincadeiras, as crianças sobem na borda da piscina e brincam de pular de frente, de costas e de lado. Paulo, ainda um pouco inseguro, prefere pular do degrau: "aqui é mais fácil". Enquanto pulam da borda da piscina, Autentique tenta subir também, mas tem dificuldade. Arrow: "O Autentique não consegue". Ele continua tentando até conseguir. Pula na piscina sozinho pela primeira vez, motivado pelos colegas. As crianças vêm até a pesquisadora para mostrarem o que conseguem fazer. Paulo: "qué vê tia minha bola de canhão?". Arrow: qué vê meu furacão?". Pesquisadora: "deixa eu ver vocês!". Autentique foi para a parte funda da piscina, apoiando-se na barra lateral, para mergulhar. "você viu a bolinha saindo tia?" (respiração). Pesquisadora: você está muito corajoso! Ele se arrisca a nadar um "cachor-*

rinho" (nado de sobrevivência) e se solta pela primeira vez sozinho, remando os braços e batendo as pernas. "Viu tia?". Pesquisadora: "vi sim, muito bom Autentique! Parabéns!". (FILMAGEM 09/2017).
Outro exemplo é de Malu e Lívia. Malu virou professora da Lívia que é aluna iniciante, ensina a mergulhar e respirar. Malu faz e Lívia repete. Em três aulas, Lívia flutua, faz a respiração geral e bate pernas. As meninas brincam de bater pernas mais rapidamente e deixam a Lívia ganhar (DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 18/05/2017).
No intervalo entre uma atividade e outra, Porter (um menino escocês que ainda não fala português), brinca de "plantar bananeira" (mergulho vertical de cabeça para baixo e pés para cima), o estagiário elogia e tenta fazer igual. João e Régis observam os dois, tentam fazer também. No final da aula eles conseguem fazer o que Porter faz (DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 23/05/2017).
Nos minutos finais da aula, Porter sobe na borda e faz um mergulho, depois de dois mergulhos, João observa, sobe e faz também. Os meninos permanecem mergulhando juntos. João aprendeu a mergulhar da borda com o Porter (DIÁRIO DE CAMPO; FLMAGEM 23/05/2017).

Figura 1 – Mergulho do Porter.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2 – Mergulho do João



Fonte: Dados da pesquisa

Estas cenas indicam a possibilidade de as crianças aprenderem as habilidades aquáticas na direção da produção do nadar, a partir das suas interações e comunicação própria. Neste sentido Le Breton (2009, p. 42) esclarece acerca da comunicação verbal e comunicação do corpo:

> O corpo não é primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância. “Os gestos são os tambores d’água”, diz um provérbio tuaregue”.

Nos processos de interação das crianças no meio aquático, observa-se que as experiências de aprendizado umas com as outras são marcadas fortemente pela expressão do corpo, gestos, mímicas, posturas e movimentos corporais. Como o caso do menino Porter que não fala português, mas que se comunica com as outras crianças por meio da corporeidade e das brincadeiras, assim, aprende e ensina acerca do nadar. Le Breton (2009) discorre sobre o que ele denomina inteligência do corpo na relação com o outro:

> O corpo é um projeto inscrito no mundo”: seu movimento também é conhecimento e sentido prático. Percepção, intenção e ação entrelaçam-se de forma óbvia nas relações prosaicas com os outros, sem que isso possa permitir o olvide da educação da qual se originam e da familiaridade que os guia (LE BRETON, 2009, p. 44).

Neste sentido, é possível perceber que as experiências das crianças no meio aquático são enriquecidas pelos saberes pessoais de cada uma delas construídos historicamente no seu meio familiar e social e a elaboração ou criação de novas possibilidades de movimentos ou expressões corporais, construídas na relação com seus pares. No caso do menino estrangeiro, a língua, ou a linguagem verbal, se torna um obstáculo na relação com as outras crianças e os estagiários, no entanto, o corpo se transforma no veículo condutor de cultura entre elas. Le Breton (2009) reconhece que os movimentos corporais podem ser compreendidos além das fronteiras culturais. Assim, como observado nas cenas descritas a cima, as crianças se comunicam, se compreendem e produzem conhecimentos nas experiências aquáticas.

Os limites estabelecidos entre elas nas relações indicam suas fronteiras físicas, ou seja, algumas crianças desejam o contato físico, o abraço e o toque, como exposto na primeira categoria acerca das emoções. No entanto outras necessitam de espaço em relação ao outro, como os casos a seguir:

> Carlos mostrou a pesquisadora como sabia nadar e saltar do degrau. Carlos é um menino com muito medo da água. Ele não segue as orientações do estagiário, tampouco gosta que toque nele. Tudo o que sabe foi por experiência própria a partir da interação com os colegas. Os meninos fizeram um jogo de basquete, o processo levou Carlos para a parte mais funda da piscina e ele não percebeu (DIÁRIO DE CAMPO, 24/05/2017).

Mesmo que o menino indique uma atitude de resistência ao toque e a intervenção do estagiário, por meio das experiências em conjunto ele evolui na direção da aprendizagem acerca do nadar.

> Porter procura brinquedos na caixa, escolhe um pino que afunda e brinca de jogar e buscar sozinho. Ele parece precisar deste espaço a sós. Em conversa com o pai, relatou que o menino sente dores de cabeça na escola por estar em constante esforço para aprender a língua portuguesa, além do conteúdo escolar. Além disso, sente saudades dos amigos e da escola do lugar de origem, (DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 30/05/2017).

A atitude de querer estar sozinho e submerso em alguns momentos da aula de natação permite pensar que nestes momentos o menino aquieta sua mente, entra em processo de relaxamento mental. Além deste distanciamento, existe também o das diferenças culturais entre latinos e europeus como menciona Le Breton (2009, p. 97):

> Assim, para exemplificar, os anglo-saxões (que mantém certa distância de seus interlocutores) ficam por vezes constrangidos ao falarem com latinos, os quais soem se aproximar e tocar seu parceiro. Os latinos, ao contrário, padecem um embaraço simétrico em face da distância e da frieza que intuem de seus interlocutores.

A medida que o tempo passa, Porter aprende a língua portuguesa, assim como, vai se apropriando da cultura local. O distanciamento vai diminuindo nas relações com as outras crianças nas experiências aquáticas.

> Nos dez minutos finais da aula, as crianças brincam juntas com o tapete de eva. Porter brinca com as outras crianças e aparenta estar gostando da brincadeira. Eles sobem no tapete e caem na água. Ele sorri e aparenta estar se divertindo. Do início do ano até aqui o menino passou a interagir mais nas brincadeiras e se divertir com os amigos. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2017).

Outra característica que surge, é a autoria e a criatividade das crianças nas experiências vividas com o outro e a água:

> João e Victor brincam com um cachorrinho de borracha. Em seguida realizam batimento de pernas e Victor diz: “não entorta as pernas, deixa retinha igual a tia Dione”. João Pedro responde: “eu bato assim ó” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2017).
> No início da aula, durante o aquecimento o estagiário pede que as crianças imitem uma tartaruga do mar. Isadora quis contribuir na brincadeira:Isadora: “tio eu posso dizer?”: Um sapo e imitou um sapo no degrau e todas as crianças nadaram como um sapo. (DIÁRIO DE CAMPO, 7/08/2017).
> Catarina chega na aula querendo mostrar o que sabe fazer: “Eu posso mostrar uma coisa?” Estagiário: “Depois da aula”. Ela insistiu e ele deixou. Ela imitou a pernada de sapo com espaguete. “gostaram do

> sapão?" (DIÁRIO DE CAMPO, 7/08/2017).
> Adilson Vitor ao buscar as argolas submersas para desenvolver a respiração geral, disse: "qualquer tipo de natação?" (DIÁRIO DE CAMPO, 4/09/2017).

A esse respeito, Corsaro (2011) esclarece que a socialização das crianças é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução de cultura. As crianças criam e compartilham cultura com adultos e entre seus pares e contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais, assim como são afetadas pelas culturas que integram. Neste sentido, é possível observar que as crianças propõem umas às outras e ao estagiário novas formas de movimentos, deslocamentos e brincadeiras.

A relação das crianças com os estagiários por vezes parece ser de parceria, ao solicitarem a participação deles nas brincadeiras ou quando mostram suas conquistas e descobertas para serem aprovados ou elogiados. Outras vezes configura-se em resistência às indicações dos estagiários nas práticas educativas conforme observa-se a seguir:

> Na primeira atividade da aula, respiração (pula seu sapão), as crianças escolhiam a parte do corpo para tocar no fundo. "Agora o tio", solicitando a participação do estagiário na brincadeira. Em seguida ele pega um menino, levanta e joga na água. Todos querem brincar disso! (DIÁRIO DE CAMPO, 29/05/2017).

Os registros indicam que as crianças gostam de brincar e interagir com os estagiários e estes interagem na medida da solicitação das crianças. Assim como, estão sempre atentos, observando as dinâmicas e garantindo a segurança das crianças.

> Manuela chama a pesquisadora: "tia, aprendi nadar de costas. Eu sei nadar cachorrinho, qué fazê, é bem legal!" (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2017).
> Estagiário: "agora vamos bater perninha". Isadora bate a perna no degrau (raso), porque ainda não se sente segura para avançar para uma parte da piscina mais funda. Comemora: "olha tio" (DIÁRIO DE CAMPO 7/08/2017).
> Percebe-se também como as crianças mostram o que conseguem fazer e esperam uma resposta positiva dos estagiários e da pesquisadora também. Neste dia a pesquisadora entrou na piscina com a câmera para fazer filmagem subaquática. Todas as crianças querem mostrar o que sabem fazer: "olha tia, olha...", Hellen: olha tia, pode dar uma nota. Pesquisadora: "você quer que eu dê uma nota?". Hellen: "sim". Pesquisadora: "você merece um 10 com estrelinha!". Laila observa e quer fazer também. É curioso, porque as crianças nunca haviam sido comparadas umas com as outras, tampouco fora atribuído qualquer tipo de avalição para as crianças e elas sentiram a necessidade de serem avaliadas. Presume-se que essa atitude indique a necessidade de feedback, conduta estabelecida pela cultura adulta e que se reproduz na escola (FILMAGEM 08/2017).

Segundo Corsaro (2011) as crianças na relação com os adultos se apropriam da cultura adulta para criativamente produzir sua própria cultura e neste processo, contribuem para a reprodução da cultura do adulto. No decurso das interações com os adultos elas, por meio da negociação, produzem criativamente cultura com as outras crianças.

As cenas abaixo indicam a resistência das crianças às atividades dirigidas pelos estagiários. Segundo Corsaro (2011) as crianças persistem para obter o controle de suas vidas, desafiam a autoridade adulta e tentam compartilhar este controle com os demais. E os estagiários por sua vez, reproduzem o que ainda está muito presente na formação dos professores e profissionais de Educação Física, a concepção da natação desportiva, conforme evidencia-se nos eventos a seguir:

> *No intervalo da aula, as crianças pedem o espaguete. Isabelly: "eu vo até lá sozinha". Estagiário: "pode ser depois?". Isabelly foi sozinha e Laila foi também. Isabelly: "Olha o que sei fazer" e ambas mergulharam (DIÁRIO DE CAMPO, 7/08/2017).*
> *Entre uma atividade e outra Lorenzo se interessa pela prancha maior: "posso pegar a prancha grande?". Estagiário: "a prancha grande é só na praia, essa aqui é para treinar". João: "Eu vou ganhar uma prancha no meu aniversário". Lorenzo está iniciando, está em um nível diferente de aprendizado, no entanto quer fazer o que os colegas fazem -pernada lateral e respiração lateral. "eu posso ir de novo tio?. Estagiário: "agora vamos fazer a Estrela do céu (flutuação dorsal). João: "Já foi". Estagiário: "Não foi não. Tem que treinar a flutuação também" (DIÁRIO DE CAMPO, 8/08/2017).*
> *Outra evidência a respeito da concepção da natação desportiva surge na forma como as atividades são conduzidas. Estagiário: "é assim que tem que nadar", mostrando a braçada do nado crawl. As crianças reproduzem o que ele mostra sem questionar. Estagiário: "preparar... já". Utiliza voz de comando comumente utilizado nos treinamentos de natação (DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 27/09/2017).*

Na perspectiva da transmissão das técnicas corporais da natação, como podemos perceber aqui, as crianças foram pouco consideradas em relação a seus desejos e anseios e como parceiras no processo de produção do nadar. Isso é comum observarmos em práticas pautadas numa perspectiva de transmissão das técnicas de natação desportiva. Nessa direção, Le Breton (2009) destaca o exemplo do pedagogo Jean Itard, ao tentar educar uma criança que fora abandonada na natureza e sobreviveu durante oito anos, conforme as normas sociais humanas. O pedagogo ignorou a relação da criança com a natureza e seu ritmo próprio de vida. Considerava-a como um objeto passivo a ser moldado conforme sua concepção pedagógica:

> Suas fontes de contentamento (a natureza, o correr, comer, subir em árvores, etc.) jamais foram utilizadas para desenvolver o prazer de aprender. Os exercícios foram impostos a Victor, com alguma violência simbólica algumas vezes. Itard estava, no entanto, consciente da força exercida sobre a criança para que praticasse os exercícios cuja finalidade ela não compreendia (LE BRETON, 2009, p.31).

Nas práticas educativas da natação voltadas para a reprodução da cultura do esporte de rendimento, as crianças, assim como no caso de Victor, descrito acima, pouco são respeitadas na sua condição de criança, que brinca, que cria e recria. São tomadas como aprendizes passivos, moldados para serem futuros atletas, não reconhecendo a possibilidade de participação das crianças no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entende-se o que Mauss (2015) descreve a respeito da transferência das técnicas corporais por meio dos hábitos familiares e a educação, que o autor também nomeia como "adestramento": posturas e gestos, a forma de comer e beber, a estética da marcha e outros hábitos de movimentos. Os sentidos e movimentos são exercitados e executados de acordo com a imposição da cultura familiar, grupo ou sociedade em que a criança vive. Assim, os professores e profissionais de natação, reproduzem as técnicas corporais das quais se apropriaram durante a trajetória como aprendizes, atletas e estudantes de Educação Física, e parece não conhecerem outro processo educativo na produção do nadar para crianças.

A respeito das técnicas corporais na natação Mauss (2015) exemplifica a trajetória da natação que inicialmente aprendia-se a técnica fora do ambiente aquático e, ao executá-la na água, a cabeça não era submersa. Ou seja, primeiramente aprendia-se o gesto motor relacionado ao nado para posteriormente aprender a mergulhar com os olhos fechados. Em meados do século XX a técnica começa a mudar, a adaptação ao meio aquático precedia a técnica dos nados, conforme Mauss (2015, p. 400) descreve,

> começa-se toda a aprendizagem habituando a criança a ficar dentro d'agua de olhos abertos. Assim, antes mesmo que nadem as crianças são treinadas sobretudo a controlar reflexos perigosos, mas instintivos dos olhos, são antes de tudo familiarizados com a água para inibir seus medos, criar uma certa segurança, selecionar paradas e movimentos".

Sendo assim, as observações apontam a reprodução da cultura da natação desportiva considerando a forma de comunicação com as crianças, utilizando termos como "treinar", "prepara, já" e uma certa imposição em relação as práticas corporais nas aulas de natação. Segundo Lima (2006), a partir dos seis anos de idade, as técnicas dos nados *crawl*, costas, peito e borboleta já constituem o conteúdo das aulas de natação. Para Massaud (2003); Lima (2006) a partir desta idade as crianças estão prontas para aprender os quatro nados seguido do aperfeiçoamento técnico e iniciação competitiva.

> [...] nesta fase não nos preocupamos somente com o fato de o aluno não mais se afogar, e sim, treiná-lo com atividades globais aquáticas, para prepará-lo para um desenvolvimento mais completo. [...] esse trabalho deve lhe fazer ter confiança no seu corpo, e em suas reações motoras dentro da piscina. Devemos mostrar aos alunos que existem vários meios de executar a mesma tarefa, valorizando o desempenho de todos (MASSAUD, 2003, p. 175).

Percebe-se, a partir desta citação, a preocupação do autor em desenvolver aulas de natação voltadas a atender a todos e propiciar várias experiências corporais no meio aquático, apesar de utilizar o termo "treiná-lo", referindo-se ao desenvolvimento global da criança no sentido de cumprir tarefas motoras. O conteúdo programático para crianças a partir dos seis anos contempla exercícios voltados para o aprendizado, aperfeiçoamento e treinamento da natação. "[...] executar pernada de *crawl*, seis metros, sem prancha [...] pernada de costas, com e sem prancha com distâncias variadas" (MASSAUD, 2003, p. 83). "Segurando a prancha com a mão esquerda, propulsão de pernas, braçada somente com o braço direito" (LIMA, 2006, p. 81).

Para explicar a herança do esporte de rendimento nas práticas educativas da natação, apresenta-se um breve levantamento histórico acerca da trajetória desta prática corporal. A idade moderna e contemporânea foi marcada pelas primeiras publicações acerca da natação e o início dos jogos olímpicos da era moderna. Neste período percebe-se que o esporte acompanhou as transformações sociais ao longo da história. Na medida em que a sociedade se torna competitiva, a partir da revolução industrial e as camadas sociais se materializam, o esporte acompanha as tendências histórico-culturais-políticas e o que antes representava diversão e lazer passa a ter um sentido competitivo.

Neste período, James Counsilman importante pesquisador da natação, desenvolveu pesquisas inovadoras e que até hoje explicam por excelência a propulsão no meio aquático em seu livro, *The Science of Swimming* (1968). Seguindo os passos do renomado pesquisador, Maglischo (1999); Colwim (2000), estudam a propulsão na natação até os dias de hoje. A partir das pesquisas de Counsilman (1968), sobre a hidrodinâmica na natação, as respostas dos nadadores em relação à performance técnica e de rendimento foram positivas, visto que muitos recordes mundiais foram quebrados na época.

> As contribuições do pesquisador para a natação competitiva são incontestáveis. [...] em 1963, ele me enviou uma coleção de coisas que escreveu, e que provavelmente haviam formado a estrutura do seu livro The Science of Swimming (1968), lançado cinco anos depois, provocando uma revolução no mundo da natação. Na mesma época, ele também me mandou quatro páginas de anotações sobre os "Princípios Fisiológicos e Mecânicos Aplicáveis nas Atividades de Educação Física" (COLWIN, 2000, P xv.).

Na citação acima, fica evidente a influência das concepções biológicas, como os princípios fisiológicos e biomecânicos na Educação Física e que perdura até os dias atuais. Nessa perspectiva, conforme descrito no primeiro capítulo, Siqueira (2009), ao buscar compreender no percurso histórico as relações de uma sociedade civilizada, voltada ao progresso e as práticas voltadas para a educação do corpo no ambiente aquático, também apresenta um indicativo de construção histórico-cultural baseada na concepção do esporte de rendimento.

Nesse breve relato histórico é possível perceber as origens dos modelos metodológicos que fundamentam a natação no Brasil. A herança tecnicista permeia as práticas corporais no meio aquático, prevalecendo a natação utilitarista e

competitiva, justificando a tendência dos estudos e práticas voltadas a essa concepção metodológica.

Neste sentido, Bonacelli (2004) chama a atenção para a formação profissional nos cursos de Educação Física, sobretudo, para a disciplina de natação. Segundo ela, o corpo ainda é tratado como um objeto passivo a ser moldado por repetição e reprodução de movimentos e gestos. Ela indica um olhar e uma ação interdisciplinar voltada para uma prática pedagógica reflexiva, que denomina cultura corporal aquática:

> Quando propiciamos aos alunos perceberem o movimento na água, terem a sensação da água tocando as várias partes do corpo e qual melhor maneira de vencer a resistência da água, inventando maneiras diferentes de se locomover, a prática fica mais facilitada e mais prazerosa. Entendemos que uma prática diferenciada é capaz de fazer com que os alunos descubram que nadar é uma ação humana, pois nós nadamos antes mesmo de andar (BONACELLI, 2004, p. 145).

A autora sugere que as práticas pedagógicas da natação nos cursos de Educação Física devem levar os alunos a observarem seu corpo, não apenas acerca dos gestos técnicos, mas como uma "obra de arte", como um movimento intencional, com autoria própria. Porém, concorda que os professores ainda não conseguem romper com o isolamento da disciplina e com práticas fragmentadas, reproduzindo ainda o modelo desportivo da natação. Para tanto, segundo a autora, faz-se necessário romper com a cultura do processo ensinar-aprender como um saber fracionado, mas sim, como um processo de construção do conhecimento que se dá pela articulação de diversas áreas do conhecimento, tanto biológicas como sociais.

Por essa lógica, percebe-se a responsabilidade da educação superior na formação dos professores e profissionais em Educação Física, na direção de prepará-los para ações pedagógicas reflexivas, no sentido de romper paradigmas, criar e multiplicar práticas educativas que valorizem as iterações sociais como processo de produção do nadar.

Sendo assim, os registros sugerem a importância dos estagiários se colocarem como atores, juntamente com as crianças, no processo de produção do nadar, sobretudo, valorizar o que produzem e ressignificar juntos, a partir da cultura infantil. Portanto, as práticas educativas na natação podem ser pensadas como processo de produção cultural e aprendizagem, sendo as crianças, reconhecidas como sujeitos que constroem a história e a cultura, com o corpo em movimento no tempo e espaço social a partir da interação com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou com o propósito de analisar como as crianças produzem o nadar a partir de suas interações, nas práticas educativas da natação. Nesse sentido, as análises indicaram que as crianças constroem estratégias próprias da cultura infantil, elas tentam burlar as regras e a rotina das aulas, assim como,

negociam com os estagiários o direito ao tempo para brincar, brincar com a água e brincar com o outro.

Nas experiências vividas pelas crianças com seus pares, a pesquisa sinalizou que elas aprendem e ensinam acerca do nadar, ou seja, mergulham, flutuam, sustentam-se, deslocam-se multilateralmente, saltam, rolam e movimentam seus corpos com autoria e a brincadeira é o fio condutor nesses processos. A cada experiência, novas produções acontecem, como discorre, Sarmento (2004) a toda vez que as crianças brincam, inclusive brincadeiras repetidas, a experiência é outra, o sentido é outro, o tempo é outro e novas aprendizagens serão produzidas a cada novo tempo de brincar.

A partir dessas evidências é possível pensar em práticas educativas na natação que partam das crianças, que levem em conta e valorizem as crianças, como sujeitos que constroem a história e a cultura, com o corpo em movimento no tempo e espaço social a partir das interações com seus pares; que valorizem as experiências vividas pelas crianças como momentos únicos e com valor no instante de criação (LARROSA 2002, p. 19).

Portanto, é importante dar as crianças o direito para as expressões de sua própria cultura, no seu tempo, ao seu modo, contribuindo com um novo olhar para o velho estabelecido, colocando a prova velhos paradigmas acerca das práticas educativas que valorizam o modelo desportivo da natação.

Outro aspecto que emergiu nessa pesquisa foram as atitudes e procedimentos dos estagiários nas práticas educativas nas aulas de natação, sugerindo reflexões acerca da formação na disciplina de natação nos cursos de Educação Física, inclusive, levando a própria pesquisadora a refletir e rever suas práticas como docente nas aulas de natação com crianças e na disciplina de natação no curso de Educação Física.

Sendo assim, as evidências indicaram, a partir das análises dos processos de interação social das crianças, a importância acerca da valorização da cultura infantil, sobretudo, da cultura de pares nas práticas educativas da natação. Essas evidências podem contribuir para a continuidade de pesquisas acerca das práticas educativas na natação em outros contextos, valorizando as contribuições das crianças, na direção de inventar e reinventar o nadar a partir da cultura de pares.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BONACELLI, Maria Cecília L.M. **A natação no deslizar aquático da corporeidade**. Campinas, SP, 2004. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 de outubro de 2017

CANOSSA, Sofia et al. Ensino multidisciplinar em natação: reflexão metodológica e proposta de lista de verificação. **Revista Motricidade**. Portugal, v.3, n 4, p. 82-99, setembro. 2007.

COLWIN, Cecil M. **Nadando para o século XXI**. São Paulo: Manole, 2000.

CORREA, Célia Regina Fernandes; MASSAUD, Marcelo Garcia**. Natação, da iniciação ao treinamento**. 2. ed. Rio de janeiro: Sprint, 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

COSTA, Paula Hentschel Lobo. Pedagogia da natação: uma revisão sistemática preliminar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, V. 9, n. 1, p. 50-54, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed.São Paulo: Atlas, 2002.

GRAWE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KLAR, Alberto Bernardo; Miranda Jr, Ednaldo. **365 dias nadando diferente**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KRUG, Dircema Franceschetto; MAGRI, Patrícia Esther Fendrich. **Natação aprendendo para ensinar.** São Paulo: All Print, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19 Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____ **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____ **Paixões Ordinárias: Antropologia das emoções.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Willian Urizzi. **Atividades aquáticas: pedagogia universitária**. São Paulo: Dialeto Latin American Documentary, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGLISCHO, Ernest W. **Nadando ainda mais rápido**. São Paulo: Manole, 1999.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Jacinto Sarmento; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos.** Lisboa, Portugal: Asa, 2004.

_____ Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto de 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In.

BIANCHETTI, Lucídio; Machado, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 67-88. 2006.

SIQUEIRA, Sandra Aparecida. **Campinas: seus corpos, suas águas.** Campinas, SP, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 04 de outubro de 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS EM FLORIANÓPOLIS: SABERES, FAZERES E PERSPECTIVAS

Ana Paula Silva
Universidade Federal de Santa Catarina
apsillva1@gmail.com

Vivemos um contexto no qual a mobilidade de pessoas em busca de trabalho e de melhores condições de vida são cada vez mais frequentes. Países que antes não faziam parte da trajetória migratória passam a ser atraentes para determinados grupos de pessoas. Este é o caso dos haitianos no Brasil. A chegada destes imigrantes em terras brasileiras fomenta o debate sobre os direitos dos migrantes aos serviços de educação, saúde e moradia e também às questões relacionadas ao racismo, preconceito e xenofobia. Considerando esse cenário mais amplo, minha pesquisa de doutorado aborda a vivência escolar das crianças imigrantes haitianas. A partir da perspectiva metodológica empregada pela etnografia, buscarei examinar como elas constroem suas culturas de pares e lidam com os processos de aprendizagem dos conteúdos formais. Todavia, uma etapa anterior ao procedimento etnográfico propriamente dito se faz necessária para a localização desta população em Florianópolis. Refiro-me ao levantamento e à análise de dados estatísticos, que permitirão uma compreensão mais ampla do fenômeno, apontando as direções para o trabalho de campo. Até o momento, tais dados foram obtidos por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), da Polícia Federal (PF) e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Com este estudo, espera-se destacar o lugar das crianças migrantes como atores sociais, sujeitos produtores e reprodutores de cultura, os quais denunciam a partir de suas vivências as tensões e contradições da dinâmica imposta pelas as "infâncias transnacionais". O conceito problematiza as diferentes condições de infância vivenciadas pelas crianças que, devido ao aumento da mobilidade entre fronteiras vivem sob contexto da transnacionalidade, no qual o deslocamento implica nas rupturas e continuidades com o país de origem e o país de acolhimento, além de outros que integram a trajetória migratória, impactando diretamente nos modos de produção da infância (Orelleana et al, 1998).

Para o pleno desenvolvimento de seu potencial cultural e intelectual, as crianças imigrantes necessitam de uma rede de acolhimento e apoio. Além da escola e de políticas públicas, é desejável que esta rede seja fortalecida pela própria família e por outros seguimentos da sociedade civil, tais como os grupos formados por outros compatriotas (Portes, 2008). Na ausência desse "suporte", as crianças imigrantes se tornam mais suscetíveis ao fracasso escolar e, por consequência, mais distantes da concretização dos direitos de aprendizagem. indispensável para a consolidação da qualidade social da educação básica e da busca incessante pela garantia dos direitos de todas as crianças.

O SUL COMO DESTINO

Apesar do compartilhamento do passado da escravidão brasileira, o sul do país supervaloriza costumes e tradições herdadas dos imigrantes europeus chegados e estabelecidos entre meados do século XIX e o início do século XX. A alusão aos antepassados europeus, principalmente alemães e portugueses, a reverência às suas heranças cultural e genética e o primado da branquitude, foram e seguem sendo elementos utilizados para marcar a diferença dos sulistas em relação aos brasileiros das demais regiões (Mamigonian & Vidal, 2013).

Um século depois, um novo fluxo migratório vem alteando o panorama demográfico de algumas cidades do sul. Numa confluência de interesses entre a necessidade de trabalhadores e a oferta de mão de obra barata, Santa Catarina apareceu como segundo estado brasileiro que mais recebeu imigrantes haitianos após o abalo sísmico que destruiu parte do país e afetou milhões de pessoas em janeiro de 2010. Associada à precariedade histórica das condições de vida da maioria da população e instabilidade política, a catástrofe natural tornou-se mais um dos fatores de expulsão de haitianos, os quais vêm na emigração a oportunidade de uma vida melhor para si e para os familiares.

Habituados a migrar, o destino de preferência dos haitianos eram os Estados Unidos, Canadá, França e ilhas caribenhas como República Dominicana, Cuba e Bahamas - longe de ser um problema novo, a emigração de haitianos é um fenômeno estrutural de característica multifatorial. No entanto, autores como Silva (2012), Magalhães (2017) e Fernandes & Faria (2017) trabalham com três hipóteses básica que buscam explicar a incorporação do Brasil ao roteiro migratório dos haitianos.

A primeira delas, deve-se à presença do Brasil no Haiti e da proximidade da população com os servidores do exército brasileiro designados para cumprir a Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti (Minustah). A segunda hipótese, diz respeito ao período de crescimento econômico vivido durante os governos do presidente Lula e o primeiro mandato de Dilma Rousseff, e a notável expansão da construção civil, inclusive para a realização de obras destinadas à Copa do Mundo. A terceira explicação, está relacionado à atuação de coiotes à a existência de redes de tráfico que atuou recrutando haitianos prometendo-lhes a possibilidade de estudo e trabalho (Fernandes & Faria in: Baeninger et al.2017).

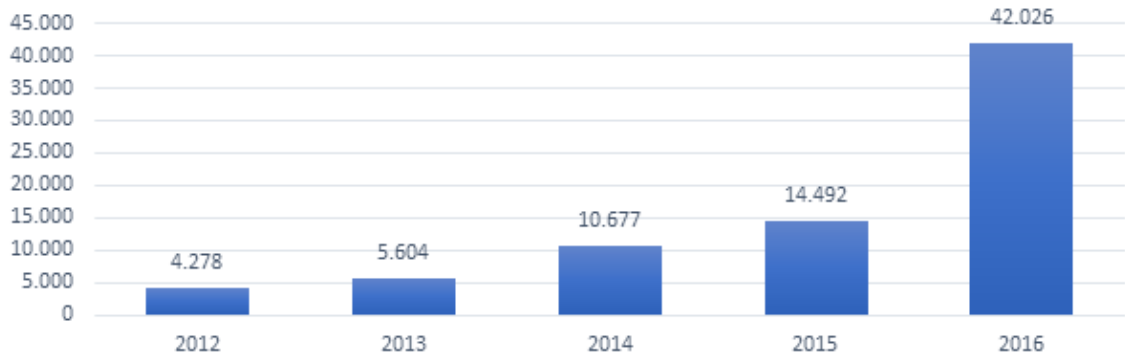
Os primeiros imigrantes chegaram ao Brasil pela Tríplice Fronteira Norte e muitos deles enfrentaram uma tortuosa trajetória migratória iniciada em Porto Príncipe por via aérea, com parada na Cidade do Panamá ou por São Domingo; da cidade do Panamá, seguiam para Quito (Equador) ou para Lima (Peru); de Quito ou Lima, chegavam ao Brasil por terra ou em barcos; a entrada no Brasil se deu pelos estados do Amazonas e Acre. Há relatos de que outros trajetos foram feitos, incluindo uma caminhada de oito quilômetros pela floresta amazônica (idem).

Com a expectativa de ordenar o fluxo de haitianos, Peru e Brasil fecharam fronteiras e passaram a permitir a entrada apenas de pessoas com visto; o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) elaborou a Resolução 97/2012, que permitiu a concessão de visto humanitário por intermédio da Embaixada do Brasil no Hai-

ti. Desde então alguns imigrantes passaram a fazer a travessia por via aérea do Haiti até a República Dominicana e de lá para os centros econômicos brasileiros.

Segundo relatório divulgado em dezembro de 2016 pelo Instituto Migrações e Direitos Humanos, com base em dados obtidos pelo CNIg, no período de 2012 a 2016, cerca de 73.077 imigrantes haitianos se registraram na Polícia Federal de todo o Brasil.

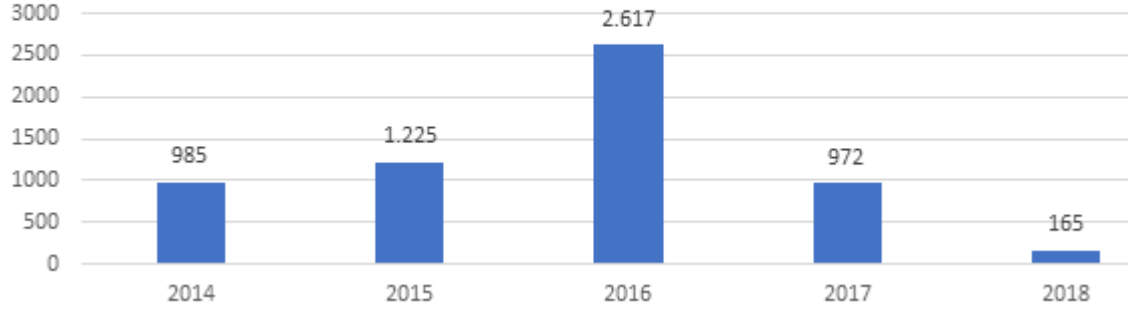
Gráfico 1 -Haitianos que se registraram na Polícia Federal



Fonte: Instituto Migrações e Direitos Humanos.[3]

O levantamento realizado em 9 de março deste ano, junto à Polícia Federal de Florianópolis, com base nos dados emitidos pelo Sistema Nacional de Cadastro de Estrangeiros (SINCRE) informou a existência de 1.497 imigrantes haitianos registrados em Florianópolis, no período de 2012 a março de 2018. Em consulta às tabelas internas da Superintendência de Florianópolis verificou-se o total de 5.864 imigrantes haitianos atendidos. Neste total estão incluídos os estrangeiros que foram atendidos mais de uma vez, devido ao não atendimento da solicitação numa primeira ocasião. Desconsiderados os atendimentos duplicados, verificou-se 5.179 atendimentos à imigrantes haitianos distribuídos pelos diferentes municípios da região metropolitana ou até mesmo pelo estado catarinense.

Gráfico - 2 Número imigrantes haitianos que procuraram atendimento na Polícia Federal de Florianópolis 2014- 1º tri/2018



Fonte: Fonte: Polícia Federal de Santa Catarina - Delegacia de Polícia de Imigração.

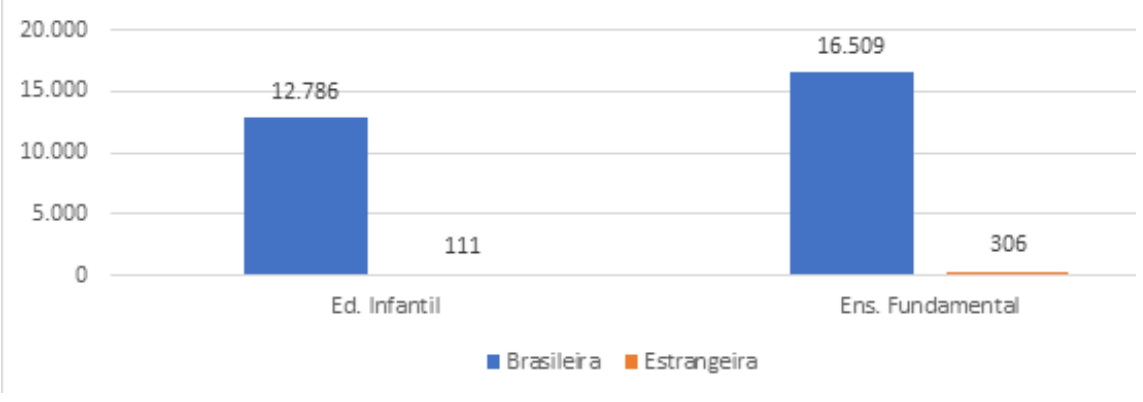
3 Ver: Milesi (2016).

Mensurar o contingente exato de migrantes é um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores no campo das migrações internacionais. No caso dos haitianos, observa-se uma fluidez dos deslocamentos para outras regiões do país com maiores oportunidades de trabalho e com menor custo de vida; tendo ainda que se considerar o percentual de imigrantes indocumentados.

Nos primeiros anos do fluxo migratório de haitianos para o Brasil, observou-se que o perfil dos migrantes era composto predominantemente por homens, desacompanhados (Brasil, 2013). Entretanto, a pesquisa realizada por Mejía e Cazarotto (2017) no Rio Grande do Sul, observa um aumento na população feminina haitiana e a inserção laboral deste grupo. Observa-se também o crescimento nos nascimentos de crianças filhas de imigrantes haitianas e a adesão aos serviços básicos de saúde e educação.

A primeira etapa da pesquisa tem se materializado na busca por informações que permitam quantificar e mapear o contingente de crianças imigrantes haitianas matriculadas na rede municipal de educação do município de Florianópolis.

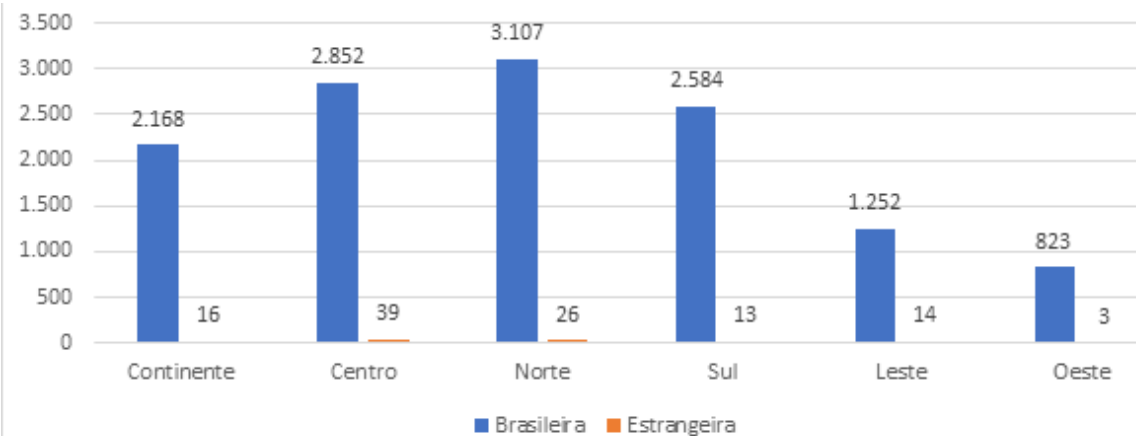
Gráfico 3 - Estudantes por nacionalidade PMF/SME - 2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Os primeiros dados estatísticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação foram pouco substanciais para o mapeamento da presença haitiana na cidade. Isto porque, segundo o atual secretário de educação não consta como requisito obrigatório no cadastro de matrícula o preenchimento da nacionalidade dos pais. A ausência deste dado impossibilita a utilização da categoria “imigrante de segunda geração” que permite abarcar os filhos de imigrantes que nasceram no país ou que vieram ainda bem novos de um país estrangeiro (Kasinitz, Mollenkopf e Waters, 2004; Portes, 1996). Essa classificação é importante, pois permite incluir as crianças que são nascidas no Brasil, mas que vivem os impactos causados pelo deslocamento de seu país, atuando no contexto das infâncias transnacionais. Também sem especificação por nacionalidade, o gráfico a seguir aponta as regiões de maior concentração de crianças imigrantes na cidade de Florianópolis.

Gráfico 4 -Estudantes por região PMF/SME - 2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Embora não se refira diretamente aos haitianos, a maior incidência de matriculados nas regiões central e norte da ilha sugerem os possíveis territórios de ocupação por parte dos sujeitos dessa pesquisa e indicam novas possibilidades de investigação.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

O conceito de infância vem sofrendo transformações significativas, conferindo às crianças diferentes lugares e papéis sociais (Ariès, 2011). Apesar das dificuldades, no século XX houve conquistas gradativas no que se refere à criança como sujeito de direitos. Ainda que a temática da proteção e dos cuidados já tivessem sido assinalados na "Declaração de Genebra" (ONU, 1924) e também na "Declaração dos Direitos da Criança" (Idem, 1959), somente a partir da "Convenção sobre os direitos das crianças" (Idem, 1989) que estas tiveram "o direito de voz" auferido. Este reconhecimento desencadeia pressões por políticas voltadas às crianças, elevando-as ao patamar de "sujeitos de direitos" e ao mesmo tempo impondo a estas uma infância global (Sarmento, 2003). A problemática se instaura quando os direitos ao cuidado, à proteção e ao acesso à educação escolar passam a ocorrer pautados no mito da "criança universal" (idem). Este movimento difunde as ideias equivocadas de que as crianças percorrem as mesmas etapas do desenvolvimento, independente do contexto sócio cultural no qual estão inseridas; de que não possuem identidade autônoma e que são apenas seres em devir (Sarmento, 2005). Tais conceitos produzem o entendimento "que há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos" (Sarmento, 2003, pp.3-6). Portanto, o projeto de universalização, apesar de seus esforços louváveis, desconsidera a pluralidade das infâncias (Barbosa, 2000).

Neste sentido, os saberes produzidos por autores da Sociologia da Infância são imprescindíveis para pensarmos a infância como plural, ou seja, na

multiplicidade de infâncias. A começar pela definição formulada por Sarmento (2001 e 2003), para quem a infância é vista como "categoria social" do tipo "geracional", por meio da qual se revelam as possibilidades e tensões da estrutura social. Nesta perspectiva, as crianças são compreendidas como "atores sociais concretos" que são portadores e produtores de cultura e integram uma ordem geracional em permanente transformação. Aliado a isto, considera-se que as produções culturais das crianças estão sujeitas ao que lhes são permitidos ou favorecidos pelos aspectos políticos, demográficos e culturais do meio no qual estão inseridas (Javeau 2005, 1998).

Na vivência desses atores, articulam-se dois tipos de cultura predominantes, o primeiro se refere à própria cultura escolar e o segundo à cultura da infância ou cultura de pares. No contexto de universalização dos direitos das crianças, o espaço escolar foi eleito como lugar capital para a vivência das infâncias; "ser aluno foi e continua sendo uma experiência e uma condição social fundamentalmente dos menores, que deu a eles presença e identidades singulares como classe social diferenciada e reconhecida" (Sacristán, 2005, p.15). Em torno da categoria "aluno" se formou uma ordem social específica que propicia e obriga os sujeitos nela envolvidos a serem e viverem de determinada maneira. Neste caso, a escola produz um amplo repertório normativo, produzindo "poderosos traços culturais que objetivam produzir uma infância universalizada" (Müller, 2006, p.559). Este conjunto de práticas e valores se configura como cultura escolar, o que nas palavras de Frago diz respeito à "toda a vida escolar: atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer", expressas por meio dos tempos e espaços (1995, p.69). Para Milstein e Mendes, a utilização dos tempos e espaços escolares pelos professores denotam aspectos importantes sobre as relações sociais ali estabelecidas, ao mesmo tempo em que demonstram aspectos relativos à produção e à reprodução social (2010, p.42).

De forma integrada à cultura escolar, observa-se a cultura da infância. Segundo Sarmento, a cultura da infância pode ser traduzida como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças *produzem e partilham* em interação com os seus pares" (2005, p.373). A compreensão acerca das crianças como produtoras de cultura tem sido aprofundada pelo sociólogo William Corsaro (2011). Através do conceito de "reprodução interpretativa", o autor oferece uma alternativa ao conceito de socialização pautado no princípio de que as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido à cultura. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a criar e produzir coletivamente seus próprios mundos, ou seja, suas "culturas de pares". Em linhas gerais, vale a pena reforçar, que os estudos do campo da sociologia da infância reconhecem as crianças como atores sociais cujas vivências integram de forma criativa as sociedades influenciando e sendo influenciadas pelas transformações que nela ocorrem.

Posto isto, cabe explorar o contexto histórico dos últimos anos para conferir materialidade ao cenário no qual as crianças atuam. As profundas alterações na ordem mundial no final do século XX, em especial, têm causado impactos signi-

ficativos nos modos de vida das populações dos países periféricos e semiperiféricos, o que inevitavelmente recaí sobre as formas de criação e reprodução das infâncias. O desenvolvimento do capitalismo mundial gerou níveis significativos de importação do trabalho onde a regra básica é a exploração do trabalho livre, barato ou compulsório (Sassen, 1993). Respondendo à Nova Divisão Internacional do Trabalho, as migrações internacionais compõem a um sistema mundial de oferta de mão de obra, observando-se, não raramente, um desequilíbrio entre os fatores de expulsão e atração. Via de regra, as migrações são marcadas por profunda desigualdade em termos de desenvolvimento econômico e cultural produzindo identidades e alteridades em locais variados (Woodward, 2007). Dada a existência de um fluxo constante de pessoas atravessando fronteiras, o conceito de infâncias transnacionais, empregado por Orelleana, traz à tona questões sobre a diversidade e complexidade da infância em um mundo em permanente mudança e com aumento da mobilidade (Orelleana et al. 1998).

Partindo das perspectivas acima descritas, o trabalho em questão propõe uma pesquisa com as crianças imigrantes haitianas sobre suas formas de inserção nos cotidianos escolares, tendo como foco inicial a identificação das culturas de pares e dos processos de aprendizagem dos conteúdos formais.

DAS PESQUISAS, POSSIBILIDADES E VICISSITUDES RELATIVAS AO APRENDER

Os estudos sobre alfabetização no Brasil têm uma longa trajetória no cenário acadêmico. Entretanto, pesquisas sobre a aprendizagem de crianças imigrantes, são ainda incipientes. Na esteira dos estudos que relacionam educação e migrações destaco os trabalhos de Siller (2011) que investigou as relações de pares das crianças imigrantes pomeranas em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá-ES/Brasil; de Molinari (2016), que estudou a alfabetização e a escolarização das crianças bolivianas em salas de primeiro ano de duas escolas públicas de Guarulhos, município de São Paulo e a minha própria pesquisa acerca da socialização e acolhimento das crianças imigrantes bolivianas nas escolas de educação infantil da cidade de São Paulo (Silva, 2014).

No decorrer da investigação, ao questionar as professoras, constatei diferentes impressões a respeito acerca da aprendizagem daquelas crianças. Para algumas docentes, as dificuldades inicias apresentadas são superadas ao longo do ano; para outras, a aprendizagem das crianças bolivianas se assemelha à aprendizagem das crianças brasileiras de famílias economicamente menos favorecidas; há ainda as que atribuem às crianças problemas de aprendizagem “próprios de imigrantes”.

Para além dos problemas de aprendizagem “próprios de imigrantes”, a pesquisa constatou que a diferença entre as línguas foi apontada pelas professoras como a maior dificuldade a ser vencida no processo de acolhimento e socialização. Por outro lado, quando a criança imigrante chega à escola com maior domínio do português, embora seja chamada de “boliviana” de forma pejorativa,

ela não é considerada a *priori* um *outsider* (Elias,2000). Isso porque, através da língua portuguesa, ela consegue se integrar mais facilmente à dinâmica da escola, sem que a comunidade escolar faça esforços para que isso ocorra. Em linhas gerais, a questão da aprendizagem da língua do país receptor tem se mostrado relevante nos trabalhos sobre migrações internacionais, sendo este considerado quase que o fator preponderante para a plena adaptação dos imigrantes (Portes, Haller e Fernandez-Kelly, 2008; Portes e Schauffer, 1994).

Partindo deste princípio, a educação escolar assume lugar de destaque no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Isto porque, a escola tem sido concebida como espaço comum para as vivências sociais das crianças e a língua é um elemento essencialmente social (Saussure, 2007). Esta apreciação "indica a necessidade de ser aprendida pelos sujeitos para que estes façam parte do mesmo complexo cultural no qual estão inseridos" (Luís, 2008, pp. 189-201). Dessa forma, pressupõem-se que, antes de partir para a escrita e leitura, as crianças precisam experimentar situações nas quais possam se expressar em português, nas mais variadas situações. A língua falada sinaliza dois eventos de relevância na vida das crianças, o primeiro se constitui como elemento de inserção no mundo de significados dados pela cultura; o segundo se inicia com o longo processo de aprendizagem que culmina no uso social da língua escrita.

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, de espanto, de desejos e descobertas, numa dinâmica outra em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), particip(ativa) em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura. (Jorge, 2003, p 97).

Nesta perspectiva, é importante destacar que a linguagem escrita é o fim de um percurso que se inicia com a linguagem oral. De acordo com Castilho (2005), a língua falada tem uma estrutura própria e distinta da língua escrita. Ao falar é permitido fazer correções sem que o equívoco fique registrado. A oralidade apresenta uma flexibilidade que não é permitida na língua escrita, por este motivo a reflexão sobre a linguagem torna-se mais rica quando partimos da oralidade. Para Castilho (2009), as escolas deveriam estar atentas ao primeiro milagre da linguagem, a própria fala, antes de fazer uma de suas mais admiráveis funções: ensinar a escrita. Desta forma, os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo aqueles que possuem alunos imigrantes, precisam estar atentos tanto aos processos relativos à aprendizagem da escrita e da leitura quanto à importância da mediação nestes processos.

Os pressupostos teóricos formulados a partir da teoria histórico-cultural, em especial os de seu precursor Lev Semenovich Vygotsky, são de grande valia para entendermos a relação entre pensamento e linguagem e, assim, evitarmos avaliações equivocadas sobre o desempenho das crianças. Conforme o autor "a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, ela vem a organizar o pensa-

mento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna" (Vygotsky, 1991, p.101). Através da linguagem, os objetos são nomeados, favorecendo o processo de representação mental (formação de conceitos). "O desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar" (idem, p.71). Sendo o pensamento e memória, funções psicológicas superiores, construídas ao decorrer da história social dos sujeitos a partir da mediação. Para Oliveira (1992, p.33), "a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas". Esta afirmação evidencia o alcance dos conceitos de "nível de desenvolvimento real", ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sem auxílio e "zona de desenvolvimento proximal" sobre as funções que as crianças conseguem executar com ajuda dos outros (Vygotsky, 2010, pp.94-105). E esta é apenas "uma" das numerosas possibilidades que a educação escolar pode proporcionar.

Dessa forma, os currículos dos ciclos de alfabetização devem levar em consideração os ritmos e os tempo de aprendizagem dos alunos, em especial, daqueles que, por razões diversas, carregam consigo um sem-fim de desvantagens. É consenso que "a homogeneidade no ritmo escolar gera problemas de ordem pessoal que extrapolam os limites das camadas sociais" (Freitas, 2011, p. 107). A busca pela unidade contraria a concepção de respeito às diferenças individuais, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem propício ao fracasso.

De igual modo, o Ministério da Educação, por meio da publicação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (MEC, 2012), assegura a ideia de que tempos e ritmos de aprendizagem devem ser respeitados. De acordo com o documento:

Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados.

É preciso eleger metodologias que intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo. Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em sala de aula que acabam por ampliar as referências umas das outras (BRASIL, 2012, p.21).

A orientação acima seria um norte decisivo para as professoras e os professores dos ciclos iniciais, se não se sobrepusesse o imperativo da alfabetização na "idade certa", o que implica em uma grande contradição, posto que a ideia de

fixar um tempo para a concretização das habilidades de leitura e escrita infringe, indubitavelmente, a ideia de respeito aos tempos e ritmos das crianças. Além disso, a escolha da idade limite (8 anos) se pauta em uma convenção criada exclusivamente por adultos, com base na concepção de que a criança chega à escola com conhecimento prévio da língua portuguesa, o que, geralmente, não corresponde à realidade das crianças imigrantes. Destarte, a política pública educacional para os ciclos inicias do Ensino Fundamental, preconizada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e ratificada pelos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) são um exemplo da impossibilidade do Estado de superar as contradições constitutivas da sociedade, "suprimindo-a no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real" (Shiroma et. al., 2007, p.8). Entretanto, as subjetividades fogem às leis e se manifestam das mais variadas maneiras, muitas vezes, desviando-se das metas e expectativas conferidas, neste caso, a exceção traz grandes indicativos sobre a regra.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA/ENCAMINHAMENTOS

Longe de justificar uma demanda, os dados apresentados apontam para uma população de crianças migrantes, cujo contingente pode ser ampliado, com a utilização do critério "imigrante de segunda geração, ou seja, quando são incluídas nas estatísticas as crianças nascidas no Brasil cujos pais ou apenas um deles é estrangeiro.

Considerar esta população permite abarcar as crianças que, apesar da "identidade legal brasileira", vivem as rupturas e continuidades impostas pela mobilidade familiar, cada vez mais constantes. O deslocamento em busca de trabalho e melhores condições de vida impactam diretamente nas formas como as crianças vivem suas infâncias, como constroem suas culturas de pares e como lidam com os processos de aprendizagem (Prout, 2010).

No caso de Florianópolis, não há nenhuma política educacional voltada ao atendimento educacional das crianças imigrantes ou filhas de imigrantes. Ficando a critério das instituições e dos profissionais da educação a criação de estratégias que viabilizem a plena inclusão destes alunos. Vale ressaltar que além da escola, instituições de caridade e Organizações Não-Governamentais (ONGs) também possuem ações para ensino da língua portuguesa.

Na ausência de políticas educacionais que considerem a diferença entre migrantes e não migrantes, a aprendizagem do português torna-se um fator essencial no processo de socialização. Entretanto, aprender a nova língua pode ser uma tarefa bastante árdua, principalmente quando as estratégias de ensino e os critérios de avaliação da aprendizagem estão pautados em documentos cujo imperativo é a alfabetização em idade certa (BRASIL, 2012). Com a negação da diferença linguística, os processos de aprendizagem ficam sob a responsabilidade exclusiva da criança e da família sobre as quais também recaem os louros do sucesso ou as mazelas do fracasso. Estas são apenas duas obviedades. Para além dos resultados do processo de escolarização, o interesse da pesquisa re-

side em compreender de que forma estes ocorrem.

Tendo em vista as crianças como copesquisadoras, objetiva-se na segunda etapa da investigação compreender, analisar e delinear os modos de ser criança imigrante haitiana no contexto da escola pública florianopolitana.

REFERÊNCIAS

AIRÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2000. (versão digital)

BRASIL. Presidência da República, Secretaria dos Direitos Humanos. **Resultado da aplicação do questionário sobre a situação dos/as imigrantes e/ou solicitantes de refúgio no abrigo de Brasileia/ Acre - Para Uso Interno do Serviço Público Federal**. Brasília: SDH/PR, 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, dez/2012

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. "**Do oral ao escrito**". In: *Carta Fundamental,* São Paulo: v. 11, 2009.

_____. **Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 3, n. 4, março de 2005. Disponível: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/4/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf. Acesso: 29 de maio de 2018.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Armed, 2011.

ELIAS. Norbert; SCOTSON. John, L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. **A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, característica e perfil**. In: I. Baeninger, Rosana. II. Peres, Roberta. III. Fernandes, Duval. IV. Silva, Sidney Antônio da. V. Assis, Glaúcia. VI Castro, Maria da Consolação G. VII. Cotinguiba, Marília Pimentel (orgs.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

_____. **O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos**. In: *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.145-161, jan./abr. 2017a.

FRAGO, A.V. **Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno-problema: forma socila, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.

JAVEAU, Claude**. Lições de sociologia**. Portugal: Celta Editora, 1998.
_____. Claude. **Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?** In: *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JORGE, Lenice da Silva. Roda de Histórias: **A criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias**. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. São Paulo: Papiros, 2003.

KASINITZ, P; MOLLENKOPF, J. H & WATERS, M.C. **Worlds of the second generation**. In: Kasinitz, P.; Mollenkopf, J. H; Waters, M.C. *Becoming New Yorkers*: ethnographies of the second generation. New York: Russel Sage Fundation, 2004.

LUÍS, Carlos R. **Lo arbitrario del lenguaje y el lugar de la cultura**. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. **A imigração haitiana em Santa Catarina: perfil sociodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas - Campinas – São Paulo (s.n.), 2017.

MAMIGONIAM, Beatriz Gallotti; ZIMMERMANN, Joseane (Orgs). **História diversa: africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina**, Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2013.

MEJÍA, Margarita Rosa Gaviria; CAZAROTTO, Rosmari Terezinha**. As mulheres imigrantes na família transnacional haitiana no Brasil**. IN: *VIII Seminário Internacional sobre desenvolvimento regional - Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios* - UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2017.

MILESI, Rosita. **Haitianos no Brasil: dados estatísticos, informações e uma recomendação**. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2016. Disponível em: http://www.migrante.org.br/index.php/migracao-haitiana2/373-haitia-

nos-no-brasil-dados-estatisticos-informacoes-e-uma-recomendacao, acesso em 29 de maio de 2018.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. **Escola, corpo e cotidiano escolar**, São Paulo: Cortez, 2010.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA. Marta Kohl. **Formação de conceitos**. In: TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html. Acesso: em 28 de maio de 2018.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959**. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html. Acesso: em 28 de maio de 2018.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989**. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.html. Acesso: em 28 de maio de 2018.

ORELLEANA, M.F.; THORNE, B.; CHEE, A.; LAM, W. S. E. **Transnational childhoods: the deployment and participation of children in processes of family migration**. Paper presented at *14th Word Congress of the International Sociological Association*. Montreal, Julho 1998.

PORTES, A; HALLEY, W; FERNANDEZ-KELLY, P. **Filhos de imigrantes nos Estados Unidos**. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP***,** v. 20, n. 1, São Paulo, 2008.

PORTES, Alejandro. **Preface**. In: PORTES, Alejandro. (org.) *The New Second Generation*. New York: Russel Sage Foundation, 1996.

PORTES, A & SCHAUFFER, R. **Language and the Second Generation:** Bilingualism Yesterday and Today. In: *International Migration Review,* v. 28, n. 4. Special Issue: The New Second Generation, pp.640-66, 1994.

PROUT, Alan. **Participação, política e as condições de infância em mudança**. In: Müller, Fernanda (Org.). *Infância em Perspectiva – políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Crtez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado)

_____. **Gerações E Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância** .In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. pp. 361-378, 2005.

SASSEN, Saskia. **La movilidad del trabajo y el capital** – **Um estudo sobre La corriente internacional de La inversión y del trabajo**. Centro de publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Madrid, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand . **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4ª Edição.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP (s.n.), 2011.

SILVA, Ana Paula. ¡No hablamos español! – **Crianças bolivianas na educação infantil paulistana**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP, 2014.

SILVA, Sidney Antônio. **Aqui começa o Brasil: haitianos na tríplice fronteira e Manaus**. In: Silva. Sidney Antônio (org.). Migrações na Pan-Amazônia – fluxos, fronteiras e processos socioculturais. São Paulo: Hucitec/Fapeam, 2012, p. 300-322.

VYGOTSKI. L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 2010.

EXPERIÊNCIAS LÚDICAS - E OUTRAS NEM TANTO - DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA NA PRÉ-ESCOLA

Rosana Coronetti Farenzena
Instituto de Educação – Ciec – Universidade do Minho;
Faculdade de Educação – Universidade de Passo Fundo.
farenzena@upf.br

Beatriz Oliveira Pereira
Instituto de Educação – Universidade do Minho.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A presente abordagem decorre de um estudo realizado com crianças, educadora e funcionárias de uma escola pública portuguesa durante o terceiro período letivo do ano escolar.

O material produzido a partir de observações desse cotidiano, suportado na escuta sensível das crianças e dos diversos profissionais com funções educativas, serve ao escrutínio do contexto lúdico que, efetivamente, diz respeito a uma turma de pré-escola. Permite também a análise crítica e propositiva das culturas de pares e do campo socializador facilitado institucionalmente.

Idiossincrasias permeiam o campo de estudo, continente de uma determinada organização escolar e curricular. Destaca-se uma garantia condicionada de direitos das crianças, ainda que significativamente superior ao conjunto assegurado aos pares do 1º e do 3º ano, como o de participação; expressão e mobilidade corporal que, entre outros, garantem a diversidade nas interações; a autonomia e a interajuda nas aulas. O mesmo verifica-se nos tempos livres, de forma ainda mais explícita.

A normalização do “ofício de aluno”, variável ao que determinam os adultos (coordenadora, educadora, assistente e funcionárias), resiste ao que reiteradamente e por diversas formas comunicam as crianças. Há, portanto, que ser escrutinado, numa perspectiva crítica e propositiva, um modelo de pré-escola que se revela, entre outras características, pela unilateralidade nos processos decisórios - a concentração do poder adulto -, e pelo alheamento classista – por parte das diversas equipes profissionais que atuam na escola -, diante daquilo que comunicam as protagonistas crianças.

Apequenar o direito de participação decisória nos processos que dizem respeito ao próprio desenvolvimento, ao exercício do ofício de criança e de aluno, contraria a ideia de cidadania infantil, basilar na educação pública coletiva. Antes, manifesta o paradigma da docilização de corpos, esse que não encontra suporte nas políticas públicas educativas para a infância, ou no quadro teórico da Sociologia da infância, todavia subsiste pela conservação da tradição.

Fundamentado em consistente documentação, obtida no estudo de campo, e

em questionamentos de caráter propositivo da realidade, estrutura-se este artigo. Tem o objetivo de produzir uma reflexividade que seja mobilizadora do compromisso em qualificar os processos educativos para e com a infância. Fazê-lo, efetivamente, implica o reconhecimento da perspectiva e da participação lúdica das crianças.

A DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA: ESTRUTURANTE DA CONDIÇÃO DE HUMANIDADE

> "Ninguém põe em dúvida que o brincar,
> não só faz parte da vida da criança,
> mas é a própria criança." (SANTIN, 1990, p.25)

Ainda que o direito a brincar esteja previsto em políticas públicas e em projetos políticos pedagógicos das escolas para a infância, há que questionarmos se, efetivamente, esse princípio revela-se nas rotinas de sala de aula e dos tempos livres.

Poderia ser diferente, mas não tem sido, na medida em que os processos do brincar e do jogar são negligenciados, associados à descarga de um excedente de energia, quando não reduzidos a atividades – "jogos isca" - usadas com o propósito de amenizar ou facilitar o trabalho escolar. (FORTUNA, 2000). Esta visão redutora não corresponde à importância e aos significados destinados pelas crianças ao jogo e a brincadeira, evidenciados por estudos de Falk (2016), Kishimoto (2003), Leontiev (2010), Piaget (1985), Vigostky (1987) e Winnicott (1975), entre outros.

Brougère (1998), Freire (2002), Fortuna (2001), Huizinga (1999), Louv (2016), Maturana (2004) e Santin (1988) questionam o uso do brincar/jogar enquanto valor agregado para suavizar a aprendizagem, ou torná-la menos enfadonha. Também Freire é crítico do direcionamento pragmático da escola sobre o jogo: *[...] o potencial educativo do jogo é mais forte que o mencionado pelos pedagogos de modo geral e é mais importante pelo que encerra em si mesmo do que pelo que pode arrastar na sua sedução, isto é, o caráter utilitário fartamente aproveitado pela escola. (FREIRE, 2002, p.81).*

Embora o ensino não seja uma atividade solitária, e sim a de uma equipe que atua em conjunto (SARMENTO, 2002) a identidade lúdica do educador é fator decisivo aos processos de cidadania ativa da infância, como pode sê-lo aos que lhes são impeditivos. Faz-se, portanto, indispensável a problematização, rigorosa e contínua, da formação profissional, dos entendimentos de *homo ludens* que essa difunde e quais são, efetivamente, apropriados.

Outro movimento reflexivo indispensável é o da minuciosa verificação das práticas escolares, confrontando-as internamente com a hipótese de possível alinhamento a um serviço de disciplinamento corporal e sujeição da criança a um cotidiano de rotinas aceleradas com vistas a sua emancipação - alfabetizar-se num tempo definido institucionalmente e em desconsideração as suas formas de participar e decidir nessa construção.

Piaget (1987) demonstrou que a criança não é uma receptora passiva de in-

formação. Ela constrói a sua inteligência num processo lúdico, sensorial, experimental e interativo, que não prescinde da linguagem corporal. A aprendizagem escolar terá sempre uma base “motora”.

A qualidade da educação da infância está definitivamente ligada à qualidade das brincadeiras e jogos experimentados pela criança. Há um reducionismo que fere as funções da própria escola quando essa desconsidera o caráter estruturante das vivências lúdicas e delas se apropria. Sob o abrigo desse paradigma estabelece-se uma regulação impositiva e conteudista dos tempos, espaços, equipamentos e materiais da vida escolar.

O brincar e o jogar desenrolam-se num espaço de subjetividade o que os descola das obrigações objetivas. “A esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e da fantasia” (BUYTENDIJK, 1974, p.68). As relações entre o jogo, a brincadeira e a educação escolar precisam ser clarificadas. É essa clareza que deve buscar a escola, explicitando-a em seu projeto e fazer pedagógicos.

METODOLOGIA

A presente abordagem faz um recorte no estudo feito com três turmas: pré-escola, primeiro ano e terceiro ano do 1º Ciclo de Educação Básica. Aqui interessará o material do diário de campo que diz respeito à turma de pré-escola. No estudo original, além de observações diárias do cotidiano escolar - tempos de aula e livres -, foram feitas entrevistas individuais à educadora, à assistente e a uma funcionária de cada uma das três equipes que atuam no terreno. As crianças expressaram-se em dois grupos focais, de três participantes cada um, produzindo vasto material cuja análise será objeto de produção textual específica e posterior a esta.

RESULTADOS DO ESTUDO:

A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Emerge no estudo a constatação de que as crianças da turma, com idades entre os 5 e os 6 anos, atribuem um sentido lúdico e corporalmente vivenciado a maior parte das experiências na escola, dentro e fora da sala de aula, o que não significa oposição ou desinvestimento nas atividades consideradas formais, do ponto de vista dos aprendizados previstos pela educadora e no projeto pedagógico.

Afirmam, espontaneamente, uma participação ativa e não pragmática no espaço-tempo de inserção, para o que não contrariam ou reprimem o caráter de exploração, experimentação, descoberta, aventura, e partilha com os pares nas situações vivenciadas. Dedicam-se inteiramente, no sentido de envolver-se, compenetrar-se e levar a sério as atividades que protagonizam, o que implica exercer o poder de escolha para testar hipóteses, assumir iniciativas, ajustá-las

e priorizá-las num tempo singular, determinado de dentro para fora.

Em sala de aula as crianças exercem uma mobilidade espontânea entre as áreas físicas (jogos; construções; casinha; conhecimentos do mundo, biblioteca; TICs...). Integram-se umas às outras e às atividades sem perder de vista as regras vigentes. Predominam grupos abertos e boa parte delas não teme interagir, ou mesmo propor outras atividades aos pares. Algumas manifestam destacada predileção pela área da casa, nomeadamente um menino e duas meninas, sendo ambas apontadas, como crianças com dificuldades de aprendizagem.

Interpreta-se, no contexto, como evidencia de adequado desenvolvimento cognitivo e de maturidade das crianças para ingresso no 1º ano, o gosto por outras áreas, nomeadamente aquelas com atividades que mobilizam conhecimentos matemáticos e de alfabetização, como os jogos de operações numéricas, de formar ou ler palavras, a leitura de obras de literatura para a infância, entre outras habilidades diretamente associadas à escolarização.

Nas áreas, meninos e meninas também se dedicam a brincar com massa de modelar, blocos de construção, montar quebra-cabeças, jogar dominó e a outros jogos que desafiam a descobrir formas, associar imagens e palavras, encaixar peças, etc. Nessas situações duplas de maior proximidade flexibilizam as regras e revelam capacidade empática: um dos pares cede a vez de jogar ao perceber que o outro deseja fazê-lo; emprestam-se peças ao observar que essas faltam ao companheiro; declinam do caráter de disputa para explicar procedimentos e estratégias ao “adversário” etc. Por vezes essa disposição é unilateral e assimétrica a interação.

São incansáveis nas iniciativas para agregar valor lúdico às diversas atividades. Ao seguirem da mesa de trabalho para um espaço onde deverão formar uma roda, em atividade orientada, transformam esse instante de transição em oportunidade de brincadeira, antecipando-a. Engatinham até a área da roda o fazem com pequenas provocações, como pegar e fugir, acelerar e parar, ensaiar ir para um lado e ir para o outro... O deslocamento, embora mínimo e limitado pela vigilância da assistente é, por esse meio autoral, transformado num jogo de pega-pega em micro escala. Contornam, dessa forma, os condicionantes de tempo e espaço impostos ao brincar em sala de aula.

Não hesitam para concretizar cada possibilidade de interação lúdica com os pares. É neste sentido que desdobram atividades orientadas em brincadeiras, entretanto não quebram regras com as quais já estão familiarizadas e fazem questão de seguir.

Formada a roda a assistente explica o “jogo do tato”. Consiste em passar, entre as crianças, um saco em tecido com peças de madeira (10 formas diferentes). Cada criança escolhe uma peça e a segura dentro do saco até que se sinta em condições de indicar o lugar específico da mesma, na base em madeira disposta no centro da roda.

Vibram com cada acerto, criam pequenas brincadeiras dentro do jogo. Assim que retiram a peça do saco tratam de explorá-la, descobrir suas propriedades e associam-lhe sentidos que ultrapassam o desafio de descobrir o seu perfeito contorno de encaixe. Dedicam-se, mostram-se atentas aos detalhes. Não pres-

sionam os pares, entretanto estimulam-se umas as outras, alertam para detalhes que supõem não percebidos... Ao retirarem as peças brincam com elas, atribuem-lhes diferentes destinos: equilibram-nas nas mãos, rolam-nas sobre a mesa, fazem encaixes e sobreposições na base, conferem semelhanças e diferenças de formatos, em alegre celebração pelos êxitos. Dialogam sobre as peças, aplicam-lhes o principio do uso não literal, sob o qual são “transformadas” em utensílios de cozinha organizados sobre uma “bandeja de servir” – a base das peças. São repreendidas pela “alegre evasão” e a segunda rodada é feita em silêncio, sob a ameaça do jogo não ter continuidade.

A participação criativa, autoral, partilhada e discreta volta a manifestar-se quando, por livre escolha e com o auxílio de gestos, formam duplas. Fazem-no sem sair da cadeira, como meio de gerar estímulo e apoio social a cada colega que, de posse do saco, precisa encontrar o objeto que seja igual ao apresentado pela assistente, nesse novo desafio.

Pares apoiadores reproduzem no ar os contornos da peça de referência, de forma a evidenciar detalhes que possam facilitar a resolução da tarefa. Arriscam-se a retirá-la do lugar para aproximá-la do/da colega que, no momento, faz a identificação tátil. São cuidadosos nessas iniciativas, em atenção ao que evidencia a assistente, pois o jogo lhes dá tanto prazer que não querem correr o risco de uma interrupção abrupta do mesmo.

Se, durante o período da manhã, a sala de aula não é espaço aberto às ações autorreguladas e criativas de brincar, produzidas pelas crianças, alternativas são potenciadas pelas próprias para dotar de sentido lúdico cada oportunidade percebida como tal.

Outra situação observada, no período da tarde, confirma essa característica: as crianças ocupam as áreas, quando escutam a orientação da educadora para guardar os materiais utilizados. Os meninos que brincam com blocos na área das construções atendem de imediato à determinação, fazem-no por meios lúdicos originais e uma nova brincadeira nasce no ato de guarda-los.

Deliciam-se a derrubar as torres construídas. Simulam colisões entre aviões, vibram com os efeitos visuais e sonoros produzidos ao fim das quedas, só então passam a separar os blocos e a depositá-los na caixa, ainda simbolizados como aviões, trens, caminhões e barcos conduzidos por via aérea, terrestre ou marítima até o destino final. Após percursos sinuosos, derrapagens, colisões, quedas e naufrágios jogam-nos caixa. O pouco tempo para organizar todos os materiais define o ritmo das ações que estabelecem, sem descuidar da adesão ao que determina a educadora.

Essa prontidão permanente para fazer de cada instante um ato de brincar também é evidenciada por outro grupo de crianças, igualmente sujeito à determinação para guardar o material de jogo. Essas crianças que até então se dedicavam a montar um quebra-cabeça passam a desestruturá-lo, soltam, embaralham, colidem, espalham as peças com as mãos, antes de guardá-las, até que não reste um único par encaixado. Divertem-se com a experiência produzida de forma autônoma.

Nesse fazer, dotado de uma especificidade continuamente renovada, atestam

capacidade para garantir e ampliar o tempo de brincar. Trata-se de uma intencionalidade dotada de autocontrole para evitar a intervenção da assistente ou da educadora, essas que em boa parte das situações não revelam se percebem ou não esses estratagemas, considerando-se que nesses momentos também executam ações diversas.

Por meio de interações espontâneas, recíprocas e lúdicas produzem um contexto que lhes permite afirmar especificidades sociais geracionais. Vivências com componentes de surpresa; alegria; exercício da curiosidade; experimentação, descoberta e partilha; narrativas ficcionais; liberdade de escolha e atribuição de novos sentidos aos suportes físicos das brincadeiras geram envolvência e mobilizam-nas.

Compromissadas com as aprendizagens expectadas pela cultura adulta conciliam demandas. Ao tempo em que seguem o roteiro traçado pela educadora, identificam e aproveitam cada brecha para expressarem o que é próprio da sua cultura de pares. Entretanto, se não recuam dessa característica a ela não se entregam completamente, porque também aspiram avançar e obter êxito nas competências do ofício de aluno. No contexto, são sistematicamente lembrados de que o sucesso escolar é produto da submissão às normativas disciplinares.

Conciliar brincar e aprender - ainda que o binarismo apareça no discurso -, é uma resposta autoral que expressa o desejo e a capacidade do exercício simultâneo e articulado de ofícios: de aluno e de criança. A não percepção dessa condição por parte dos adultos em funções educativas leva, invariavelmente, a interditos sociais, culturais, de direitos, de subjetividades, competências, linguagens e de identidades.

Quanto aos adultos no exercício educativo, “retornar” reflexivamente às próprias práticas e desembaçar o interesse genuíno na participação das crianças, é uma estratégia tão legítima quanto necessária para enfrentar uma possível paralisia intelectual e as incongruências de uma instituição especializada na educação formal de crianças, historicamente resistente a reconhecer a criança na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desnuda-se: a) um cotidiano institucional permeado de ações criativas das crianças, frente ao contingenciamento de liberdade para ser e estar ludicamente. b) Uma cultura escolar que sobrevaloriza o estabelecido - a concentração de poder geracional -, e mantém a participação das crianças e o currículo emergente por essa condição potenciado, na periferia das prioridades. Somam-se importantes indicativos da urgência do novo.

Iniciativas de transformação na cultura institucional, ainda em área utópica, diriam respeito à aceitação e ao reconhecimento do sujeito individual e do sujeito social; estariam articuladas com a ideia de direito, de participação e de empoderamento das crianças. Priorizariam processos de pertença a uma comunidade escolar, explicitados na expressão da voz singular, autoral e plural, considerada a estrutura social geracional. Trata-se de acordo com Thomás (2012), na análise

à obra de Honneth (2003), de dar vida a uma cultura institucional implicada num ética do amor, da amizade, do respeito, da estima e da solidariedade.

No contexto, a participação das crianças tem dupla natureza, é autoral e consonante com a normatividade institucional. Essa resposta reprodutiva interpretativa aos condicionantes de normatização da sua categoria social geracional cumpre, simultaneamente, funções de resistência e de adaptação cultural. Articula e equilibra as relações entre as lógicas da escola e da infância, sem perder força de produzir novas dinâmicas e conteúdos sociais culturais.

Reconhecer-se como aluno é um valor social prioritário às crianças e, supera a conformidade ou mesmo a obrigatoriedade em sê-lo. Há uma ideia pré-concebida, no conjunto de adultos do campo de estudo, de que o ofício de aluno forja-se pela afirmação da autoridade adulta e de uma regulação restritiva sobre a autonomia infantil. Em igual intensidade não vigora o sentimento de confiança básica, dos adultos, no envolvimento e compromisso de cada criança com o êxito nas atividades escolares, ainda que haja por parte dessas uma profusão de gestos esforçados para conciliar os próprios desejos com as decisões docentes. A impossibilidade de construir um diálogo comum entre as gerações (MANNION, 2007), limita o campo conceitual e de informações das crianças, bem como condiciona a sua capacidade de tomar decisões. É na fragilidade desse diálogo anêmico, com os adultos, que se afirma – ou deveria – a voz de uma categoria apta a falar, todavia historicamente subestimada pelas especificidades que apresenta.

É característica das crianças a atenção flutuante, talvez melhor representada pelo termo mobilidade da atenção, que não se apresenta como impeditiva da aprendizagem ainda que assim seja entendida. A imersão investigativa no contexto permite considerá-la uma condição que abrange e garante a diferenciação do detalhe e do todo; equaliza prazer e esforço; preserva uma curiosidade lúdica espontânea e a impulsiona em direção às ações previstas no processo de aprendizagem formal.

O notado esforço conciliatório, no exercício de ofícios, explicitado nas iniciativas das crianças do pré-escolar – apesar do contexto adverso -, rompe com o pressuposto do inevitável enfrentamento entre gerações na escola e desnaturaliza o protagonismo opositivo facilmente atribuído às crianças, como se tratasse de uma característica da infância.

Ainda que as crianças sejam autorais nas relações que estabelecem com os mundos sociais adultos, o inaugurar da sua colonização pelo trabalho escolar (QVORTRUP, 2001) dissemina tensão entre categorias sociais geracionais e pode configurar a escola como um campo de trabalho forçado, quando deveria ser uma comunidade de aprendizagem.

Ao tempo em que a pré-escola cumpre funções de adaptar a um determinado modelo de educação coletiva, consegue demarcar-se do mesmo, por meio de uma ação política da educadora, comprometida com processos pedagógicos criativos, originais, sensíveis às linguagens da criança; às artes e à variedade de materiais. Pressões quanto às competências das crianças quando do seu ingresso no 1º CEB concorrem para que assuma uma atitude pragmática, própria dos processos de escolarização, notadamente ao aproximar-se o final do ano letivo.

O que efetivamente se constatou no terreno é a capacidade das crianças, não

percebida pelos adultos, para uma participação simultânea na realidade, tão singular quanto plural, em interações, conversações e mobilidade física, sem que declinem do compromisso com as atividades realizadas a partir de proposição docente.

São consistentes os indicativos de que a incontornável vitalidade e urgência da expressão lúdica, estrutura instituinte do ofício de ser criança, é tolerada na escola para a infância, o que difere de ser reconhecida como legítima. Se há alguma previsibilidade no contexto, diz respeito a impossibilidade dessas manifestações genuínas serem banidas da cultura de pares, ainda que robustas implicações disciplinares a condicionem.

Na sala de aula está concentrada a maior carga de tensão entre gerações. Para educadora e assistente esse espaço não serve ao propósito de ser cenário de jogos e de brincadeiras livres, também nada indica a consideração da hipótese de que poderia ser potencializado enquanto território educativo a partir de maior abertura à dimensão lúdica do humano. O regramento das atividades nas áreas também serve ao propósito de minimizar a centralidade do brincar, especialmente nas áreas da casa, dos blocos de construção e dos jogos.

Desenha-se, no contexto, um sistema reforçado de resistências dos profissionais docentes e não docentes ao brincar na escola. Não legitimado nas vivências de sala de aula, ignorado como produção privilegiada de cultura infantil que se consolida nos tempos livres, tem seus pormenores desconhecidos por falta de interesse adulto.

As crianças revelam controle dirigido a uma movimentação discreta e autolimitada. As conversas, cochichadas para não ferirem o regramento institucional, e nos limites do que a sua percepção intui serem as fronteiras de tolerância do adulto, contam com um segundo componente vital: são invariavelmente acompanhadas de mímicas e gestos dotados de força expressiva, imaginária, simbólica e representacional. (LE BRETON, 2010). Há um corpo que fala e que se constitui nesse ato de linguagem, condicionado por uma cultura com margens apertadas de interatividade e de mobilidade corporal. É então, nos limites do silêncio e de uma movimentação minimalista, proclamados como valores e como conduta, que se afirma uma corporeidade apropriada como transgressão, resistência e alternativa à contínua pressão da cultura escolar para instituir uma corporeidade específica do ofício de aluno. Uma tradição redutora e orientada por propósito domesticador, de conveniente ignorância ao poder de linguagem e de ação política do corpo. “O corpo é a interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico” (LE BRETON, 2003, p.97).

É possível observar, nos pormenores da vida em sala de aula, que a criança exerce a sua capacidade criativa ao produzir micromundos de brincadeiras e jogos, reprimidos de imediato se percebidos pelos adultos. O faz na conjugação de constructos ficcionais e da ocupação maximizada das possibilidades de movimentação corporal. Não ocorre à lógica adulta de que se trata de resposta saudável, criativa e autoral ao confinamento imposto. Tratada como fator que dispersa e impede a concentração é apontada como problema a ser combatido, como expressão de uma imaturidade geracional. Por ser imprecisa a leitura das linguagens infantis, jogo e brincadeira não são percebidos como fatores que

resgatam a participação da criança e a sua mobilidade corporal.

Jogo e brincadeira pertencem ao terreno do imprevisível, do risco a ser dimensionado e enfrentado, da coragem para aventurar-se a ousar fazer de diferentes maneiras. Trata-se de um repertório de pensamento, linguagem e ação secundarizado na escola e nas práticas tradicionais de ensino, resignadas à memorização, com pequenos rasgos de autoria. Dominar conteúdos exige a atribuição de significados pelo sujeito da aprendizagem, um constructo que não é linear, requer o exercício da curiosidade pela experimentação, portanto participação ativa que não prescinde da inscrição sensorial/corporal. O aprendizado do jogo e da brincadeira radica iguais critérios. Jogar entrelaça conhecimentos e habilidades já apropriadas, aciona o desejo de avançar a outros patamares de experiências, capacidades e saberes, de superar o que está estabilizado, é dispor-se ao novo, ao que surpreende. Ignorar essa forma lúdica de conhecer e intervir no mundo é um erro colossal a ser problematizado pela escola. Um passo inevitável, neste sentido, é rever a valência negativa atribuída aos processos lúdicos em sala de aula, sem o que não se afirmará uma pedagogia pós-cartesiana, que assegure às crianças o direito de serem quem são. Brincar e jogar representa essa garantia.

A linguagem das crianças tem uma estrutura recorrente em elementos lúdicos, ou seja, não espelha um raciocínio pragmático, marcado pela brevidade e objetividade. Desmembra-se do discurso adulto - da educadora -, sem o fazê-lo de todo porque desse incorporou um eixo normativo, sobre o que seja legitimo a sua vida escolar. Esse protagonismo participado e partilhado parece ser o motor inequívoco de todas as vivências. Há que questionarmos o modelo de organização da escola, assente na negação dessa condição participativa – a ação influente e transformadora das crianças –, e analisarmos o quão contraditório e pouco envolvente pode ser.

Embora nem sempre consigam concretizá-lo, o protagonismo em brincadeiras e jogos compartilhados aparece como marca social geracional. Integrar um grupo e com ele desenvolver uma convivialidade lúdica é fator de profundo bem estar, explicitado na alegria, no enlevamento, na atenção concentrada e no desejo de conservar a atividade. É também inequívoca a frustração e mal estar gerados no impedimento desse exercício lúdico e afetivo.

Os registros do diário de campo e as narrativas das crianças indicam que a escuta desses protagonistas potencia a sua felicidade e bem estar na escola, entretanto a atenção a esse aspecto não é revelada nas práticas, reuniões pedagógicas, formações em serviço etc. Mantém-se intacto o atrito, culturalmente produzido, entre o direito de brincar e de aprender na educação da infância.

Há um mundo infantil, uma cultura social geracional específica que passa despercebida aos adultos numa instituição especializada em educar crianças. Esse desconhecimento espraia-se das características individuais, e de grupo, às violências repetidas entre pares, definidas como práticas de bullying – o estudo de base fez minucioso estudo dessa forma de violência. Para bem dimensionar as repercussões desse processo é preciso termos presente que o percurso de cada criança na escola básica pode atingir a marca dos oito anos.

Pode-se concluir que a intencionalidade educativa nas atividades curriculares - quando existente - para garantir interações diversificadas entre as crian-

ças, mantido o componente lúdico, fomenta o bem estar individual e coletivo, bem como o convívio pacífico e inclusivo.

Destaca-se, dentre as características participativas situadas em posição de baixo interesse ao olhar adulto, a hábil articulação entre elementos metafóricos, ficcionais ou fantásticos, com forte inspiração nos desenhos animados como, por exemplo, a mediação pacificadora e lúdica de um menino da pré-escola, que se reconhece como o inspetor que acalma e resolve os conflitos. Descartada como hipótese – por não ter valor reconhecido -, essa referência a uma ação de qualificação do campo relacional é lançada à vala das "infantilidades".

Impaciência, intolerância e incapacidade para abstrair os sentidos das narrativas infantis produzem interpretações apressadas, distanciadas do que comunicam as crianças. A linguagem infantil não é uma reta, como querem os adultos e precisa ser percebida no que efetivamente tenciona.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 218p.

BUYTENDIJK, Ultrcht F. J. J. O jogo humano. In Gadamer H. G. & Vogler, P. **Nova Antropologia**. São Paulo, EPU/Edusp, 1974. vol. 4.

FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FORTUNA, Tania R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FORTUNA, Tania R. Vida e morte do brincar. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: Ed.UPF, Dez 2001. v. 8, n. 2, p. 1-27.

FREIRE, João B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002. 125p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução. Luiz Repa. São Paulo:, 2003. Ed. 34.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999. 5ª. ed.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003. 240 p.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich., LURIA, Alexander Romanocivh, LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MANNION, G. Going Spatial, Going Relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. In: **Discourse**, Vol. 28, No. 3, September, 2007 Special Issue on Pupil Voice in Educational Research, pp. 405 – 420.

MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PIAGET, Jean. ***O nascimento da inteligência na criança.*** Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean A. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In; Castro, L. R. de Castro (ORG). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: outros caminhos. Porto Alegre: Ed. Est, 1990. 116 p.

SANTIN, Silvino. Educação física no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: Passos, S. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Seed/MEC, 1988.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XVIII, n.78, Abril/2002. p.265-283.

THOMAS, Nigel. Love, rights and solidarity: studying children's participation using Honneth's theory of recognition. **Childhood**, 19 (4), 2012. pp. 453-466. ISSN 0907-5682.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. [1930-1966] São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FAMÍLIAS TENTACULARES: OMISSÃO E INVISIBILIDADE DAS DIFERENÇAS ENTRE OS ARRANJOS FAMILIARES NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Flávio Santiago
UNICAMP (GEPEDISC – linha Culturas Infantis)
flavio.fravinho@gmail.com

Alex Barreiro
UNICAMP (GEPEDISC – linha Culturas Infantis)

Artur Oriel Pereira
UNICAMP (GEPEDISC – linha Culturas Infantis)

O ódio disfarçado de opinião é tão culpado quanto quem mata.
Linn da Quebrada

CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA E ATAQUE AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA: OBSTRUINDO A CONQUISTA DE DIREITOS LGBT

A crise política brasileira, desde a admissibilidade do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores) agravou-se, colocando em risco o funcionamento e a credibilidade das instituições democráticas. Ao abordarmos a credibilidade das instituições democráticas, nos referimos as estratégias para conter o avanço das investigações e o envolvimento da classe política em escândalos de corrupção que passam a utilizar de meios arbitrários, concessões e negociações com indivíduos pertencentes a outras instâncias do poder institucional para alcançar seus interesses e inviabilizar punições.

A formação dos ministérios após a aprovação do impeachment evidencia a gravidade da exclusão das diferenças em sua composição inicial. Constituído exclusivamente por homens, sendo todos eles brancos e oriundos de classes sociais privilegiadas economicamente, o novo grupo que usurpou do governo da república não colocou à frente de seus ministérios nenhuma mulher e pessoa negra. Situação posteriormente denunciada pela sociedade civil que passou a questionar a imagem simbólica do governo Temer, assim, como sua medida autoritária em tentar extinguir o Ministério da Cultura.

> Mais do que a ausência meramente formal de mulheres e negros à frente de Ministérios, esta configuração assusta, por não corresponder com o retrato do país, em que, de acordo com os dados mais recentes do censo demográfico de 2014, observa-se a composição da socie-

> dade brasileira, formada por 51,6% de mulheres, 53,6% de negros e pardos e 14,17% de jovens entre 20 e 29 anos de idade (IBGE, 2015). Em 2014, com o salário mínimo ajustado para R$ 724 reais, notou-se ainda que 47,3% da população declarou receber até um salário mínimo e 37% de um a três salários (BARREIRO; SANTIAGO; ARAUJO; SILVA, 2018, em prelo)

A crise política nacional, desde o golpe de Estado em 2015 vem agravando e provocando uma descrença na sociedade, que passa a recorrer aos discursos de criminalização da política, provocando uma incredulidade com relação ao funcionamento das instituições democráticas. A recente prisão do ex-presidente Lula Inácio Lula da Silva, por exemplo, em detrimento de um suposto benefício oferecido por uma empreiteira com relação a um Triplex no Guarujá (SP) aponta a arbitrariedade do processo jurídico julgado sem a materialidade de provas que garantissem a condenação e, posteriormente sua prisão, evidenciando, mais uma vez, as estratégias políticas orquestradas para afastar afastar da "corrida eleitoral" em 2018 o principal candidato e líder nas pesquisas de intenções de votos, podendo colocar em risco a estrutura governamental construída por aqueles que articularam o golpe de Estado.

Desta forma, o Brasil, vem enfrentando nestes últimos anos um avanço conservador na esfera política, sobretudo, por parte dos grupos contrários as pautas ligadas aos direitos das pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, que passaram a entoar um tom combativo mais forte aos direitos humanos, configurando-se como um ataque fascista. Dentre esses grupos incluem-se os partidos de ultradireita e alguns segmentos cristãos, como evangélicos e católicos, representados na câmara federal brasileira pela denominada "bancada da bíblia", e que buscam uma "cruzada moral" (BECKER, 2008) contra os avanços de pautas que garantam a conquista de direitos para mulheres e LGBT´s.

Como exemplo, podemos destacar o projeto de lei complementar (PLC 122) que buscava a criminalização da homofobia, prevendo a punição aos crimes praticados por ódio em detrimento da orientação sexual ou identidade de gênero da pessoa. Contudo, o projeto de lei foi vencido pelos setores de oposição ao governo petista na ocasião e, posteriormente arquivado no Senado Federal pelos grupos ligados aos setores conservadores, e posteriormente outros projetos de leis e programas que almejavam o reconhecimento das diferenças sexuais e de gênero também foram engavetados, sob alegação de que criminalizaria as opiniões acerca das práticas sexuais.

Em outubro do mesmo ano (2015), uma comissão especial pela construção de um novo estatuto da família, conhecido por PL 6583/13 aprovou um texto destacando que a unidade familiar é constituída a partir da união entre um homem e uma mulher, através da união estável ou casamento, e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus filhos. O estatuto da família aprovado, o qual posteriormente foi levado ao Senado, excluía desta forma os casais homoafetivos e outras possibilidades de formações familiares.

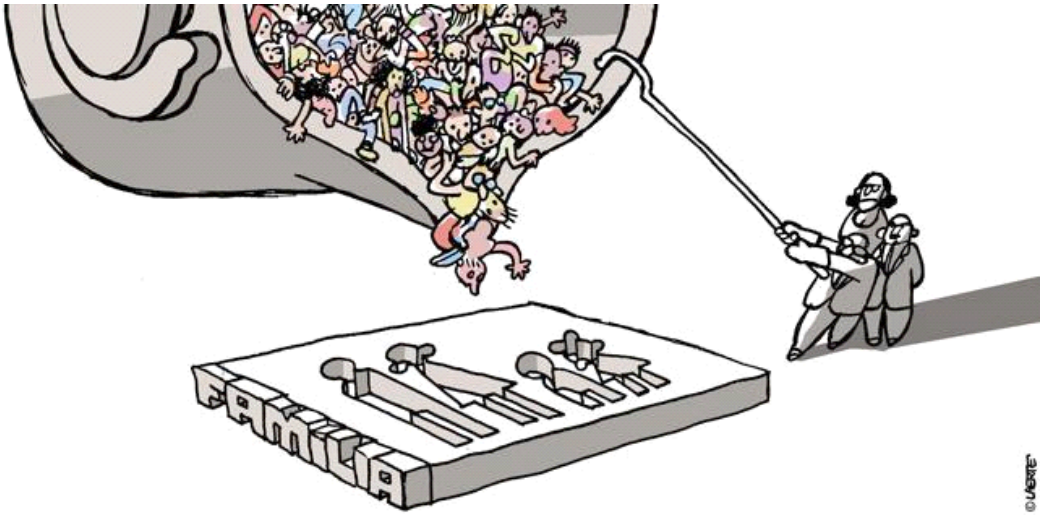


Figura 1 – Famílias normatizadas

Nota: Desenhada pela cartunista Laerte Coutinho, promovendo uma crítica ao Estatuto da Família.
Fonte: https://acasadevidro.com/tag/laerte-coutinho/. Acesso em: 09 mai. 2018.

Os conflitos entre os diferentes grupos políticos e setores sociais aumentaram, envolto às polêmicas condizentes a inclusão ou não das discussões das relações de gênero e sexualidade na educação pública, chamado pelos setores conservadores do congresso e senado federal por “Ideologia de gênero”, e concomitantemente obstruindo a extensão de direitos a outros arranjos familiares não heterossexuais, atingindo a educação das crianças e as políticas educacionais.

VIOLÊNCIA E INVISIBILIDADE DAS FAMÍLIAS NÃO CONVENCIONAIS

Embora comumente encontremos a denominação de famílias homoafetivas como “homoparentais”, manteremos o termo “famílias tentaculares” como aponta Kehl (2003), a expressão “homoparental”, criada no seio da Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicos em 1996 na França, possui uma associação com a classificação psiquiátrica (termo “homossexualismo”) e por privilegiar a sexualidade do pai.

Aqui cabe ressaltarmos também que não trabalharmos com termos cujo sufixo seja “ismo” (homossexualismo, lesbianismo), nos remetemos à mesma lógica psiquiátrica que se refere às doenças mentais (BENTO, 2006), sendo preferível lançar mão de expressões surgidas na própria comunidade gay (gay, lésbica) ou valer-se do sufixo “idades” (homossexualidades, lesbianidades, bissexualidades, transexualidades, travestilidades), dando enfoque ao seu caráter plural e não patológico.

As quatro famílias que participaram desta pesquisa, são composta por:

Tabela 1: Famílias participantes

Família A	Família B	Família C	Família D
Uma mulher negra transexual e um homem negro heterossexual cisgênero com uma filha branca e um filho negro, ambos adotivos.	Uma mulher branca homossexual cisgênero e uma mulher negra bissexual cisgênero com um filho biológico.	Uma mulher negra homossexual cisgênero e uma mulher branca homossexual cisgênero com dois filhos gêmeos brancos adotivos.	Dois homens brancos homossexuais cisgênero com um filho branco adotivo.

Ao longo da história, muitas foram às práticas permitidas entre sujeitos do mesmo sexo; entretanto, Foucault (2009) aponta que, a partir do Classicismo, o amor foi dividido entre amor racional e amor desatinado. O amor racional era destinado à família, à constituição do laço matrimonial, às sexualidades normais, à perpetuação da heterossexualidade e do modelo da família burguesa; já o amor desatinado representava um grande perigo à família e sociedade, uma vez que se relacionava ao adultério, às anomalias, à loucura. A homossexualidade foi atribuída ao amor desatinado e, consequentemente, à loucura. Neste contexto, àquele que se entrega às paixões e aos desejos de qualquer ordem, não considerada padrão, é tido como subversivo, transgressor, pervertido, um louco. Ora, se você não é livre para ser você mesmo na questão mais importante de todas as atividades – a expressão do amor – então a vida, em si mesma, perde seu sentido (MILK, 2008).

O termo integrou os manuais psiquiátricos até a década de 1980, passando por sutis modificações a fim de maquiá-lo antes de sua retirada total, por conta das pressões populares de movimentos LGBT e da sociedade civil. Russo e Venâncio (2006) nos atentam que todas as reformulações pelas quais o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, produzido pela Associação Psiquiátrica Americana) passou ligam-se às especificidades do contexto histórico, havendo edições com grande influência da Psicanálise (I – 1952 e II – 1968). A terceira edição, lançada em 1980, coincidiu com o ápice da descoberta dos psicotrópicos e, a partir de então, buscou-se cada vez mais dissociação das teorias psicanalíticas e formulações para que houvesse uma consonância entre seus conteúdos e a indústria farmacêutica.

A Psicanálise, mesmo nos tempos em que dialogava diretamente com a Psiquiatria, contou tanto com expoentes que enxergavam a homossexualidade como anomalia, quanto com nomes que relativizavam tal *status*. Para Freud, a homossexualidade não consistia numa "prática sexual perversa" (p. 184), nem na perversão (enquanto estrutura, comum a ambos os sexos); ele a compreendia como "uma variação da função sexual provocada por uma interrupção do desenvolvimento sexual" (id. p, 184) e apontava para seu caráter irreversível (ROUDINESCO, 2003). Alguns pós-freudianos apegaram-se na ideia de que a análise deveria conduzir o homossexual à heterossexualidade e foram ferrenhos

defensores de que se proibisse aos/as homossexuais o cargo de analista didata. Nesse caso, cabe destacar uma questão conceitual: se os homossexuais são o que eles são, hoje, emancipados, com uma identidade reconhecida e acatada, isso se deve em parte ao fato de que Freud os liberou da ideia de tara, de degenerescência. Dentre tais absurdos, é notável que por décadas psicanalistas permaneceram em silêncio frente aos mais incompreensíveis episódios de crimes de ódio, preconceito e exclusão aos quais a população gay e lésbica foi submetida.

Um importante fato foi o massacre ocorrido em Nova Iorque, no bar *Stonewall Inn* (1969), que contou com o confronto entre policiais e população LGBT durante vários dias, sendo considerado o marco da resistência e articulação de gays, lésbicas, travestis e transgêneros originando uma militância. Na década de 1970, nesta mesma cidade, ganha destaque a figura do ativista e político Harvey Milk que, indo às ruas enfrentar a repressão com a militância, obteve cargos públicos e lançou mão de políticas afirmativas essenciais para a sobrevivência e visibilidade da então marginalizada população gay americana (MILK, 2008).

Visibilidade e reconhecimento, igualdade a partir da diferença. O que pode parecer um paradoxo foi e ainda é o cenário das reivindicações gays e lésbicas em boa parte do Ocidente. Além da tão necessária obtenção de direitos iguais e algumas políticas afirmativas, o matrimônio (civil e religioso) e a constituição de uma família configuram os temas mais polêmicos atualmente. Os debates sobre esses temas tornam-se objeto de programas de televisão, matérias de jornais e revistas, pronunciamentos de políticos, discursos de líderes religiosos e ativistas LGBT, abaixo-assinados pró e contra, novelas, conversas em família, discussões em mesa de bar e produções acadêmicas.

Podemos observar várias modificações na família dita “nuclear”, segundo Roudinesco (2003), existiriam três fases de evolução da família. A primeira se referia a família dita tradicional, que serviria acima de tudo para assegurar a transmissão de um patrimônio. A família moderna se enquadraria na segunda fase, a qual: seria o receptáculo de uma lógica afetiva, seria fundada no amor romântico, sanciona a reciprocidade de sentimentos e dos desejos carnais por intermédio do casamento, valoriza a divisão de trabalho entre os esposos – busca de satisfação pessoal, concede a educação dos filhos ao Estado. Já a família contemporânea “pós-moderna”, estaria na terceira fase, onde: dois indivíduos se unem em busca de relações íntimas ou realização sexual.

Apesar de presente em todas as sociedades, o modelo familiar que conhecemos é uma criação essencialmente burguesa, fornecendo um lugar e um papel ao homem, à mulher e às crianças. São construídas e socialmente compartilhadas visões de que às crianças cabe a inocência e os plenos cuidados da mãe, a maternidade como um dom e o pai como principal figura de autoridade e mantenedor do lar. Porém, as mudanças sociais do século XVIII desestabilizaram tais papéis, com o ingresso feminino no mercado de trabalho, por exemplo; posteriormente, tiveram fundamental participação no quadro o divórcio, as tecnologias contraceptivas e de fecundação, entre outras. As décadas de 60 e 70 questionaram cada figura familiar e passaram a denunciar a família como insti-

tuição repressora; tal questionamento partiu de movimentos de contracultura e movimentos sociais, como o próprio LGBT. As mudanças sociais foram refletidas na família, que adquiriu uma multiplicidade de arranjos tamanha, que não cabe mais falarmos em papéis familiares, mas em funções (paterna e materna).

> A vivência da maternidade é constituída por uma colcha de retalhos, por possibilidades e paradoxos diversos, trazendo às mulheres pós-modernas algumas implicações e conflitos importantes. Conjugando múltiplos e variados papéis, as mulheres experimentam diversas possibilidades de existência e de pertencimento, o que, às vezes, é vivido com grande dose de angústia (MARTINEZ; BARBIERI, 2011, p. 176).

Nesse sentido, quando pensamos a diversidade que constitui as creches, pré-escolas e escolas brasileiras. É importante problematizarmos o conceito que temos a respeito do que seja família, maternidade e paternidade, o qual concebido a partir de uma perspectiva não homogeneizadora, é possível afirmar que não existe um modelo, bem como formas de relações prescritivas que proporcionam o agrupamento de sujeitos em um grupo que passam a ser denominado enquanto núcleo familiar. As famílias não são sistemas fechados, bem como a relações entre os sujeitos que as constituem são influenciadas diretamente pelos aspectos culturais, deste modo à ideia de família como algo natural é um conceito impróprio para pensar a diversidade (GIGLI, 2011). Rebeca (2018), mulher negra transexual, aponta que:

> [...] acaba sendo difícil dizer o que é família, o mais importante é que a família seja formada pelo amor, pelo respeito, pela admiração, pela empatia um pelo o outro, ou até mesmo pela vontade de matar um (risos). Acho que essa coisa de que família é uma instituição de que todos se amam e se respeitam tem que parar de existir, até mesmo porque todos sabem que não é assim que funciona. Independente se for uma família de formadas por um casal heterossexual, um casal homossexual, ou qualquer o outro modelo de família que existir, nunca vai existir uma família perfeita ou um padrão de família. Então, num certo ponto de vista, família é onde todos vão se amar, brigar, se defender, mas sem deixar de ser família.

De fato, se olharmos para as famílias do ponto de vista da qualidade das relações, percebemos que a pluralidade também é explicitamente de modo transversal: não há família que seja igual à outra. Em outras palavras, não podemos pensar em uma tipologia familiar padrão porque não há modelos “típicos” de funcionamento familiar: cada núcleo (qualquer que seja sua forma) se constitui como um sujeito singular, elaborando seu próprio modo de funcionamento. Este polimorfismo é o produto de alguns macroprocessos (culturais, sociais, econômicos, legislativos) e algumas “revoluções culturais”, ainda em andamento, que mudaram as coordenadas da vida familiar, como costumávamos conceber em apenas algumas décadas atrás. Mesmo se estamos acostumados a pensar em um tempo em que “a família era singular”, hoje conseguimos perceber que essa imagem é apenas uma representação: na realidade, como veremos, essa singularidade nunca foi real (GLIGLI, 2016). Ao encontro dessa percepção João

(2018), homem branco homossexual, destaca que:

> [...] A família heteronormativa, tradicional, branca e burguesa está falida, em crise e se desestruturando. Os vínculos afetivos que seus membros obrigatoriamente sentiam se esfacelaram. Minha família biológica é enorme e não sinto afeto pela maioria de seus membros. Tenho afeto pelos meus amigos, que me amparam quando necessito, me dão toques e broncas quando preciso. Gosto de ter minha casa cheia deles, ligo para saber como estão, se estão bem de saúde, se conseguiram resolver seus problemas, etc. Hoje em dia o afeto une mais que o sangue.

As "novas organizações familiares", segundo Lingiardi; Caristo (2017), nos impõe uma reflexão sobre o papel do componente biológico em ser pai e mãe, elemento que pode interagir com as dimensões sociais e emocionais, a partir dessa perspectiva a família passa ser pensada como uma entidade relacional – um entrelaçamento de histórias, afetos, corpos e projetos.

> A heterossexualidade hipostasiada, interpretada por alguns como sendo simbólica mais do que social e, assim, operando como uma estrutura que encontra o campo do próprio parentesco – e que informa os arranjos sociais não importa suas aparências, não importa o que façam – tem sido a base da alegação de que o parentesco tem sido sempre heterossexual. De acordo com esse preceito, aqueles que entram nos termos do parentesco como não heterossexuais só farão sentido se assumirem o papel de Mãe ou Pai. A variabilidade social do parentesco tem pouca ou nenhuma eficácia em reescrever a lei simbólica fundadora e disseminada. O postulado de uma heterossexualidade fundadora deve também ser lido como parte de uma operação de poder – e, também, de uma fantasia – de forma que podemos começar a indagar como a invocação de tais alicerces funciona na construção de uma certa fantasia de Estado e nação (BUTLER, 2003, p. 251).

As famílias tentaculares colocam em xeque a estrutura do Estado, a qual desde seu surgimento reproduz os ideais da classe dominante, entre eles a manutenção da propriedade privada, e com ela a construção da ideia de parentalidade consanguínea. Frente a essa estrutura os casais homoafetivos travam uma batalha constante a sua inclusão nessa estrutura:

> Na verdade, toda a documentação do nosso filho teve um pouco de militância para ser expedida. Quando fui alterar a certidão de nascimento havia o campo para pai e mãe, e como a decisão do juiz foi para que a certidão constasse filho de... e de ..., assim tivemos que aguardar alguns dias até o sistema do cartório ser alterado para que sua certidão tivesse nossos nomes. Quando fui abrir sua poupança o banco me exigiu o CPF dele, fui até o Poupatempo mas o sistema constava apenas o nome do pai e mãe, tive que ir até a Receita Federal ,mas o sistema não aceitava o nome de dois pais o que teve que ser alterado por algum chefe, alguma autoridade ali dentro, para que os nomes dos pais fosse registrado (JOÃO, 2018).

A experiência homogenitorial coloca em questão a percepção do que seja o parentesco, muitas vezes relegada às margens do discurso público legislati-

vo, percebida como uma realidade distorcida e “desordenada”. No passado, só era dada visibilidade a uma família, a qual era estabelecida pelos os ideais da classe dominante, sendo considerada normal e formada por lações estritamente biológicos, com funções tradicionais, regras e modelos educativos predefinidos. Atualmente é fundamental pensarmos as características do que seja ser este grupo de sujeitos, sendo necessário abordarmos muito mais variáveis do que sua aderência a um modelo “natural”.

> O “paradigma da normalidade”, que coloca a família nuclear tradicional como *standerd* de referência, é um pilar da nossa cultura que por longo tempo está apoiando e validando na harmonização de caráter ideológico, cultural, científico, sendo tão poderoso que apresenta uma verdade absolutamente universal que passa ser considera como natural. Em outros termos, a ideia de família nuclear tradicional está escrita em um sentido comum que não é percebido como fruto dos processos sociais de uma determinada época e em um específico ambiente geográfico, mas é naturalizada, e usada como única forma para definir o que é normal e o que não é (CONTINI, 2015, p. 102).

A educação básica constitui como um espaço, de modo fundamental e fundante, de confronto e acolhimento as famílias, desde modo é importante pensarmos as estruturas familiares que estão presentes na nossa sociedade, não partindo de um modelo normativo de relações afetuosas para construir modos de relações entre as creches. O acolhimento das famílias exige estratégias que propicie uma conexão entre as creches, pré-escolas e escolas e as experiências anteriores vivenciadas pelas crianças, e para isso é necessário uma abertura nas formas de concepção e nomeação daquilo que entendemos por família.

É válido sempre destacar que nos três primeiros artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem-se que:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais**.
> Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à **prática social**.
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II – **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; III – **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**; IV – **respeito à liberdade e apreço à tolerância** (BRASIL, 2015, p. 9, grifos nosso).

O documento afirma que o processo educativo abrange a formação dos sujeitos que se desenvolvem nos movimentos sociais e manifestações culturais, além de vincular-se a prática social. Ressalta que o ensino exige condições de igualdade para o acesso e a permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como da liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação cultural, corroborando para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Nesse sentido, a educação como direito inalienável dos sujeitos está inserida em uma perspectiva mais ampla dos direitos civis que tem suas bases na apreciação das diferenças socioculturais, como também das escolhas das famílias para a condução da efetivação da universalidade e qualidade do ensino sob o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O desejo de adotar uma criança, comum a vários casais de gays e lésbicas, é criticado por partidos conservadores e pessoas que se apegam ao argumento de que somente um homem e uma mulher podem constituir família. Não raro, entoam um discurso saudosista, voltado ha tempos áureos (aos quais nem eles viveram), em que a família (idealizada) constituía uma referência sólida, controladora, altamente normativa (e normalizadora) que refletia numa sociedade ordenada e coesa (KEHL, 2003). Mal percebem que atualmente é menos pela coesão e mais pela fluidez que as famílias tentaculares são constituídas: são rearranjadas após divórcios, falecimentos, mudanças e denunciam nada mais do que o rumo da vida e do desejo de cada um de seus membros nesse percurso.

> Os tentáculos, que remetem aos polvos, abraçam diversos membros antes inexistentes – frutos de novos casamentos, filhos destes novos pais, filhos de adolescentes que engravidaram e não têm onde morar, etc. Sem os locais tão bem definidos no início do século XX (estrutura nuclear – pai, mãe e filho), as funções se dissolvem e as posições se confundem. O poder do pai antes temido se dilui, a presença da mãe antes dona de casa e hoje trabalhadora diminui, e a criança enfrenta novos desafios (KEHL, 2003, p. 1-2).

Nesse grau de civilização que atingimos em diferentes registros – sexual, familiar, em matéria de liberdades individuais – são absolutamente legítimas as aspirações dos homossexuais por normalidade institucional, pela constituição de família e pelo consequente desejo de ter ou de adotar filhos. Afinal, os homossexuais não são criminosos, não atentam contra as leis antropológicas fundamentais, como a proibição do incesto (ROUDINESCO, 2003).

Outro olhar comum que se tem sobre as famílias compostas por casais de gays e lésbicas é a de tentar enquadrá-la nos papéis de uma família tradicional. Há o questionamento sobre “quem fará o papel do pai/da mãe?”, caindo, por vezes, numa concepção simplista e redutora que atribui àquele mais “masculinizado” o “papel de pai” e àquele com trejeitos mais femininos o “papel de mãe”. Essa forma de percepção não leva em conta, como aponta Louro (1997, p. 20), “as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) constituem hierarquias entre os gêneros”. Tal dedução é absurda, uma vez que denuncia uma visão etnocêntrica de família (SARTI, 2004), na qual o sujeito toma suas referências como universais (e o “normal”, o “natural”) e tenta, a todo custo, fazer com que ela se aplique à vastidão de possibilidades que compõem as famílias contemporâneas.

> Todos os “papeis” dos agentes familiares são substituíveis – por isso é que os chamamos de papéis. O que é insubstituível é um olhar de adulto sobre a criança, a um só tempo amoroso e responsável, desejante de que esta criança exista e seja feliz na medida do possível – mas não a qualquer preço. Insubstituível é o desejo do adulto que confere um lugar a este pequeno ser, concomitante com a responsabilidade que impõe os limites deste lugar. Isto é que é necessário para que a família contemporânea, com todos os seus tentáculos esquisitos, possa transmitir parâmetros éticos para as novas gerações (KEHL, 2003, p. 13).

Para o psiquismo das crianças, o saudável é que existam figuras capazes de desempenhar uma maternagem significativa e estruturante, bem como desempenhar a função paterna, apresentar a Lei à criança e constituí-la enquanto sujeito. E isto, é percebido pelas crianças filhas e filhos de casais LGBT:

> As crianças produzem presentes que podem ser dados à pessoa que eles mais gostam, por exemplo, o Gustavo pintou uma toalhinha no Dia das Mães e quando fui busca-lo ele disse que tinha uma surpresa para mim, abriu a bolsa e me deu a toalha. [...] No Dia dos Pais ele fez dois quadros, um com minha mão e a dele desenhada e outro com mão do Rodrigo e a dele (JOÃO, 2018).

A mudança do padrão de criação de filhas e filhos, como aponta Rosemberg (1995, p. 167), “constitui, talvez, uma das últimas funções que se desprendem, pelo menos parcialmente, do espaço doméstico e da exclusiva tutela familiar, sem que, portanto, a família seja considerada anomicamente insuficiente ou portadora de alguma patologia social” quando tratamos da educação e o cuidado das crianças na esfera pública.

Entretanto, a visibilidade das famílias LGBT’s no espaço das creches, pré-escolas e escolas esbarra em questões burocráticas, por exemplo, nos campos de preenchimento da documentação das famílias. Como aponta Marta, mulher negra bissexual (2018), “as perguntas ainda mostram apenas a família tradicional ‘papai e mamãe’”, ou seja, as fichas de matrícula não estão adequadas as diferentes organizações familiares. Além disso, podemos observar que existe um mecanismo de ocultação e vigilância sobre as crianças destas famílias, que articula o preconceito e a violência, entre relações construídas no interior dos espaços da educação infantil e do ensino fundamental:

> Meu filho já sofreu preconceito de alunos. O ocorrido foi o seguinte: Ele é fã do Cascão e no caderno do Cascão o dia são corações, por isso, começaram a chama-lo de menininha. Fui à escola, e a resposta da professora foi para que ele trocasse o caderno (MARTA, 2018).

> Eles estudam hoje numa escola pública e nunca sofremos nenhum tipo de problema, já em outra escola particular sofremos com acusações em um episódio que meu filho se machucou em casa e fomos questionadas além do que se espera e sentimos que era porque se tratava de duas mulheres e por eles serem gerados no coração (TAMIRES – mulher branca homossexual, 2018).

Roudinesco (2003) traz à tona um aspecto indispensável para repensarmos sobre as grandes resistências para se aceitar que uma família de gays e lésbicas é uma família: a visibilidade. Enquanto reclamam direitos, argumentam, questionam e, sobretudo, quando obtém a permissão para adotar uma criança, tais grupos fazem um manejo estratégico da norma (da família normal); deixam de ficar invisíveis, às margens dela para integrá-la e fundá-la. Ocupando cargos, constituindo famílias, fugindo de estereótipos, gays e lésbicas deixam de ser tão facilmente identificados e passam a ocupar espaços públicos e privados. Deixam de ser invisíveis no que diz respeito ao acesso aos direitos e passam a ser visíveis; desta vez, como sujeitos de direitos.

Assim, entendemos que o direito às vivências familiares não pode ser compreendido como monopólio das pessoas heterossexuais e que não há fundamento ético que justifique a definição da família como instituição restrita ao universo da diferença sexual. Trazer ao debate reflexões acerca do acolhimento das filhas e filhos das famílias compostas por casais de gays e lésbicas nos espaços de educação básica da infância brasileira também é uma maneira de aprofundar a discussão sobre os significados da liberdade e da justiça.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Alex; *et al.* Ideologia de gênero? Notas para um debate sobre políticas e violências institucionais**. Revista Temáticas***,* Campinas – SP, 2018 (*em prelo*).

BECKER, Howard. **Outsiders***:* Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENTO, Berenice. **O que é Transexualidade***?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 219-260, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mai. 2018.

CONTINI, Mariagrazia. **Molte infanize, molte famiglie: interpretare i contesti in pedagogia**. Roma: Corocci editore, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura***.* 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GIGLI, Alessandra. Molte famiglie quelle “normali” e... le altre. In: CONTINI, Mariagrazia. **Molte infanize, molte famiglie**: interpretare i contesti in pedagogia. Roma: Corocci editore, 2011, p. 99-119.

_____. **Famigli evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famigli plurali***.* Parma: Edizioni junior, 2016.

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. **Psicologias do Brasil**, p. 1-14, 2003. Disponível em: https://www.psicologiasdobrasil.com.br/maria-rita-kehl-em-defesa-da-familia-tentacular/. Acesso em: 01 mai. 2018.

LINGIARDI, Vittorio; CARISTO, Chiara. Genitori e familigie omossessuali: cosa dicono le ricerche? In: GLIGLI, Alessandra (Org.) **Maestra, ma sara ha due mamme?** Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi. Milano: Edizione Guerini Scientifica, 2017, p. 30-39.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

MARTINEZ, Ana Laura Moraes; BARBIERI, Valéria. A experiência da maternidade em uma família homoafetiva feminina. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 175-185, abr-jun, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara. (Orgs.). **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo, Loyola, 1995, p. 167-190.

ROUDINESCO, Elizabeth. A família do futuro. _____. In*:* **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RUSSO, Jane; VENÂNCIO, Ana Teresa A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a "revolução terminológica" do DSM III. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental***.* São Paulo: v. 19, n. 3, p. 460-483, 2006.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**. São Paulo: v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

Outros documentos

A VOZ DA IGUALDADE. Direção: Gus Van Sant. EUA: Universal Pictures, 2008, DVD (128 min), NTSC, color. Título original: *Milk*.

REMEMORANDO O QUE DIZEM OS (AS) FUTUROS (AS) PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

ANA CARLA DE AMORIM
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
annninha_amorim@yahoo.com.br

GISELA DE MOURA BLUMA MARQUES
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade que sofre transformações constantemente, podemos observar um interesse cada vez maior de congressos e seminários no âmbito educacional, que buscam desenvolver debates e promover diálogos a respeito da diversidade, e neste caso, ás questões relacionadas a gênero na educação infantil.

No entanto, ainda que existam discussões e reflexões a esse respeito, salientamos a necessidade de promover este momento de reflexão, com o intuito de esclarecer a partir da revisão bibliográfica, com leituras desenvolvidas em artigos e livros que abordam esse tema, a concepção de gênero, tendo em vista que para muitos, é atribuída ás diferenças entre masculino e feminino, sem, contudo esgotar a possibilidade para o desenvolvimento de novas pesquisas, utilizando como base a contribuição de autores renomados como Louro (1997), Auad (2006) e Finco (2010) a respeito das questões de gênero e Bardin (2003) e Marques (2014) para os procedimentos metodológicos.

Para isso, trazemos para o centro dessa discussão, um recorte do trabalho intitulado “As concepções de gênero durante a formação dos (as) professores (as) de educação infantil”, pesquisa realizada no ano de 2013, que contou com a participação de 21 acadêmicos do 5º semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade privada na cidade de Campo Grande / MS, e que em decorrência das atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, colocaram as suas considerações a respeito do que conhecem ou entendem por relações de gênero na educação infantil.

Nesse sentido, aplicamos um questionário composto por perguntas objetivas e descritivas, que envolvem desde o entendimento a respeito de gênero até a percepção que os futuros professores têm a respeito do ambiente escolar, um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças e onde meninos e meninas disputam e dividem o mesmo espaço. Contudo, para este estudo, enfatizamos a abordagem do tema a partir da análise de algumas respostas atribuídas a questão: O que você entende por questões de gênero?

Assim, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma dis-

cussão sobre o assunto, não apenas em seminários e congressos na área da educação, como também fazer parte da grade curricular dos cursos de Pedagogia, tendo em vista que o assunto é pouco discutido nos cursos de graduação, o que pode justificar a falta de compreensão ou ainda um entendimento equivocado ou limitado a esse respeito.

CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO DE GÊNERO

Atualmente presenciamos muitos movimentos e reivindicações que trazem como motivação, a busca das mulheres na luta pela igualdade de direitos, sejam estes em ambientes públicos ou privados. Entretanto, essa reivindicação feminina surge na década de 60 com a chamada “segunda onda”, na qual assim como hoje, as mulheres lutam por um espaço em ambientes que até pouco tempo eram considerados masculinos.

Conforme Bonini (2006, p.383):

> Na década de 1950, na maioria dos países ocidentais, as mulheres já haviam conseguido o direito ao voto. No final da década de 1960, elas passaram a denunciar as injustiças a que estavam sujeitas, buscando maiores direitos civis e políticos. Surgiu um novo Movimento Feminista, primeiramente nos EUA, com a fundação, em 1966, da Organização Nacional da Mulher (NOW, em inglês) e na Europa Ocidental (Inglaterra e França). No Brasil, o movimento feminista só adquiriu força a partir da década de 70.

Desse modo, durante muito tempo o homem era o único a exercer influência, a ter voz, vez e direito em exercer um papel na sociedade, de se expor, de poder ir e vir sem que para isso necessitasse qualquer justificativa. Ao mesmo tempo, era destinado a mulher os espaços domésticos, as tarefas do lar e ao cuidado dos filhos e do marido.

De acordo com Bruschini (2000, p.16-17):

> Nunca é demais repetir que a manutenção de um modelo de família patriarcal, segundo o qual cabem às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico condicionam a participação feminina no mercado de trabalho a outros fatores além daqueles que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens.

Assim, diante dos papéis marcados pela sociedade e destinados para eles e para elas, vivenciamos no cotidiano muitas situações que não apenas diferenciam, mas separam meninos e meninas, homens e mulheres. Enquanto o homem é livre para o trabalho e para a vida pública, a mulher fica restrita as paredes e aos muros da sua casa. Nesse sentido, a respeito da constituição familiar caracterizada pela família nuclear, ou seja, pai, mãe e filhos, bem como dos comportamentos socialmente reconhecidos para homens e mulheres, Carrasco (2003, p.23) afirma que: “O homem é o chefe da família e tem a obrigação de

prover à família por meio de um emprego em tempo integral. A mulher realiza as tarefas de afeto e cuidados, sendo tratada como esposa e mãe, e não se aceita socialmente que a casada tenha emprego".

Este cenário, no entanto tem modificado com o tempo, pois nos dias atuais muitas são as realidades onde ambos homens e mulheres dividem o seu espaço na sociedade, ou até mesmo onde a mulher sai para trabalhar e o homem fica em casa aos cuidados da casa e dos filhos. Por isso, quando nos referimos às questões de gênero, não atribuímos as diferenças entre os sexos ou aos fatores físicos, tendo em vista que existem tarefas as quais homens e mulheres podem exercer independentemente do sexo.

Segundo Neves (2008, p.47):

> Originário dos estudos teóricos feministas e dos estudos das ciências sociais sobre as mulheres, o conceito de gênero foi construído em oposição ao sexo, para sair das explicações que remetem as desigualdades entre os sexos às diferenças físicas e biológicas e que ratificam a tendência a classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam corporalmente.

Da mesma forma, as relações de gênero não são construídas em uma ordem natural/biológica, pois, elas não estão ligadas ao sexo, mas sim, aos comportamentos atribuídos por homens e mulheres e reconhecidos perante a sociedade como adequados para homens e mulheres.

Diante disso, nas considerações de Scott (1990, p.7):

> Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres.

Desse modo, a concepção de que as mulheres são por natureza delicadas, educadas e sensíveis, comportamentos admiráveis e aceitáveis por muitos, enquanto que os homens são fortes e por isso não choram, falam alto e demonstram agressividade e indisciplina, são determinações construídas socialmente, não sendo portanto determinante que todos os meninos ou meninas, homens ou mulheres necessariamente se comportem igualmente em todas as situações.

Para Lakoff (2010, p.20-21):

> Quando crianças, as mulheres são encorajadas a ser "pequenas damas". Pequenas damas não gritam de modo tão vociferante quanto garotinhos e são castigados mais severamente por ter ataques de fúria ou demonstrações temperamentais. Explosões são esperadas e, portanto, toleradas quando vindas de garotinhos; docilidade e resignação são as características correspondentes esperadas das menininhas.

Nesse sentido, Muraro (1995, p.77) complementa que as meninas: “Desde crianças, são educadas para uma extrema castidade e vergonha do corpo, e treinadas nos trabalhos domésticos, enquanto os meninos desde cedo, são adestrados para a iniciativa, a coragem, a virilidade, a guerra e a independência”.

Da mesma forma, durante muito tempo o homem exerceu o papel principal nas constituições familiares, utilizando da autoridade que lhe era concedida para “influenciar” e até mesmo “controlar e dominar” as ações e a vida da mulher e dos filhos, prevalecendo a sua palavra, as suas vontades e “verdades”, sem qualquer contestação.

Por isso, para Barreiro, Finco e Silva (2015, p.154):

> [...] destacam-se as mudanças na estrutura da família nuclear burguesa e a herança do patriarcado, que se caracteriza pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos e filhas no âmbito familiar. Daí a importância de problematizar as forças do patriarcado, a presença desta relação de poder em nossa sociedade, pois, para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção social e do consumo à política, à legislação e à cultura.

Ao mesmo tempo, precisamos compreender que atualmente além da constituição da família nuclear, existem outras composições familiares nas quais muitas crianças, meninos e meninas convivem diariamente, e isso não pode ser desconsiderado nas instituições educativas desde a educação infantil.

A esse respeito, Barreiro, Finco e Silva (2015, p.157) argumentam que:

> A diversidade das famílias e os rearranjos familiares são questões pouco problematizadas na educação infantil. Quando tratada, traz concepções como “família desestruturada” para referir-se a uma família não nuclear – isso significa que a criança pequena aprende um estereótipo de família dentro de instituições de educação, que se isentam da responsabilidade de incluir nos processos de socialização infantil um conceito familiar mais amplo e diversificado.

Além disso, assim como na sociedade, nos espaços educativos podemos identificar algumas situações que ao contrário da socialização, promovem a divisão de tarefas, de brinquedos e brincadeiras, de cores, de comportamentos e entre outros, que fazem com que as crianças desde pequenas, “aprendam” o que é próprio para menino ou para menina, e o que devem ou não fazer.

Assim, Barreiro, Finco e Silva (2015, p.156) afirmam que:

> As relações sociais, as interações entre adultos/as e entre meninos e meninas também são marcadas pelo poder disciplinar, por práticas educativas centradas no objetivo da disciplina e no controle dos corpos das meninas e dos meninos, tendo o sexo como critério de organização. No corpo da menina e no corpo do menino inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir. Meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, essas habilidades e esses

> saberes conformam seus corpos e os evolvem, expressando-se através deles. Assim, o poder disciplinar heteronormativo age de maneira pontual na organização das filas, na organização das mesas e até nas atividades, para então alastrar-se gradativamente sobre o conjunto das relações sociais.

Nesse sentido, não é a escolha de uma cor ou uma peça de roupa que irá defini-los como menino ou menina, homem ou mulher, mas a forma como elas são compreendidas e contextualizadas, tendo em vista que o menino não deixa de ser menino ao usar uma camisa rosa ou brincar de boneca, até porque futuramente ele poderá ser pai. Do mesmo modo, a menina não deixa de ser menina se jogar bola ou brincar de carrinho, até porque quando adulta ela poderá ter o seu próprio carro.

Diante disso, de acordo com o documento “Creche Urgente: o dia-a-dia” (BRASIL, 1988, p.14):

> Educar crianças reforçando as semelhanças entre meninos e meninas significa formar cidadãos que cresçam sabendo que compartilham de um mesmo mundo, das mesmas tarefas e possibilidades. Quando se oferece às meninas, basicamente, a opção de brincarem com panelinhas, bonecas, fogões ou vassouras e aos meninos, aviões, bolas e correrias, estão sendo reforçados valores culturais que confinam as mulheres no plano doméstico e os homens no espaço externo. Expressões como “isto não são modos de meninas” ou “meninos não choram” são formas de reforçar conceitos de feminilidade e de masculinidade, valores culturais que acentuam, no homem, características de agressividade, independência, força e atividade; e na mulher, características de fragilidade, dependência, docilidade e passividade. Nesta construção cultural do masculino e do feminino, que começa já desde a primeira infância, retira-se do ser humano a sua dimensão integral, resultante do convívio dialético, na mesma pessoa, de todas estas características.

Por isso, ao identificarmos as diferentes formas de organização social desde o patriarcado até os dias atuais, compreendemos não apenas a concepção de gênero, como também a sua manifestação no dia a dia tanto no âmbito educacional como familiar.

Dessa forma, para Louro (1997, p.24-25):

> A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o.

Portanto, a definição de gênero perpassa os comportamentos socialmente determinados e considerados adequados para ambos os sexos, o que inclui não apenas os gestos, como também, no que se refere a cor, atividades desenvolvidas, ao vestuário, a linguagem empregada, dentre outros comportamentos que diferenciam, distanciam e separam meninos e meninas, homens e mulheres.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Devido participação no PIBIC entre os anos de 2012 e 2015 e no GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância desde 2012, realizamos no ano de 2013 uma pesquisa com acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade privada da cidade de Campo Grande / MS, com o objetivo de identificar o que os futuros professores conheciam a respeito das relações de gênero.

Para isso, elaboramos um questionário para 21 acadêmicos do 5º semestre do curso, que na ocasião desenvolviam as atividades do Estágio Supervisionado. Com o intuito de preservar a identidade dos acadêmicos pesquisados, identificamos os participantes a partir das letras e números A1, B2, C3, D4, E5, F6, G7, H8, I9, J10, K11, L12, M13, N14, O15, P16, Q17, R18, S19, T20 e U21.

O questionário era composto por perguntas objetivas e descritivas, e para esse estudo e abordagem do tema, utilizamos a análise de conteúdo que de acordo com Marques (2014, p.52) tem como objetivo: "[...] descrever, interpretar, comparar, identificar etc., figuras de linguagens, representações individuais e/ou coletivas, mensagens veladas ou explícitas".

Do mesmo modo, para Bardin (2003, p.47) a análise de conteúdo é:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, para a interpretação e análise dos dados, separamos as informações coletadas em categorias: questões, temáticas, categorias, número de sujeitos respondentes e porcentagem de ocorrências. Contudo, para este estudo, iremos aprofundar algumas respostas obtidas mediante a pergunta: O que você entende por relações de gênero?

C3 – *"Masculino ou feminino".*

No entanto, quando o acadêmico associa as relações de gênero com masculino ou feminino, ele está se referindo ao sexo, que é biológico, portanto, algo natural, menino/menina, homem/mulher, e consequentemente, identificando as diferenças existentes entre ambos relacionados aos fatores físicos e corporais.

Diante disso, Auad (2006, p.21) esclarece que: "Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos".

E5 – *"A diferença do sexo, masculino e feminino".*

Considerando a resposta acima, o pesquisado acaba por reforçar a resposta anterior, o que pode além do que já foi exposto anteriormente, acaba por repro-

duzir comportamentos e posturas consideradas “naturais”, e com isso, manter a herança patriarcal que enaltece perante a sociedade o papel do homem, ao mesmo tempo em que fragiliza e desvaloriza a presença e a participação da mulher.

Assim, para Spagnol (2008, p.36): “A palavra gênero surge nas ciências sociais com o objetivo de questionar a existência de uma hierarquia inata entre homens e mulheres, que mulheres são passivas, emocionais e frágeis; que homens são ativos, racionais e fortes”.

G7 – *“Diferenças de sexos. Meninos / Meninas”.*

A partir da concepção de G7, relacionado as diferenças entre meninos e meninas, podemos observar dentro dos espaços educativos desde a educação infantil, a separação e a distinção de papéis considerados adequados para ambos, desde o comportamento com a permissividade e liberdade concedida para eles e a passividade e submissão restrita para elas, até na hora da brincadeira, possibilitando para eles áreas externas e atividades com movimento como jogar bola, enquanto que para elas, o espaço é limitado, muitas vezes na própria sala de aula, exercendo atividades do lar, como brincar de casinha ou de boneca, por exemplo.

A esse respeito, Lopes (1996, p.100-101) conclui:

> Portanto, a menina e o menino são educados para se manterem distante um do outro. Desenvolvendo necessidades e desejos diferentes e até mesmo contraditórios. No processo educativo não existe a preocupação em desenvolver o sentimento de igualdade e companheirismo entre homens e mulheres; em diversos momentos é ressaltado que são pessoas diferentes e incompatíveis, com mundos e desejos diferentes, portanto devem ser mantidos distante para que não “se machuquem”.

Do mesmo modo, Finco (2010, p.109) afirma que:

> Os corpos de meninos e meninas passam, desde muito pequenos por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torna-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo repete-se, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência.

H8 – *“As relações entre os gêneros masculino e feminino perante a sociedade”.*

Conforme a argumentação de H8, o conceito de gênero está associado às relações de poder, um poder de direito exercido pela sociedade, o homem deve demonstrar coragem, iniciativa e com isso, assegurar a sua masculinidade. Além disso, transmite a ideia de “domínio” sobre o corpo do outro, com o intuito de escravizar, aprisionar ou controlar a vontade alheia de acordo com o que considera “verdade” e assim, demonstrar a sua força e superioridade.

Segundo o documento do MEC (2015, p.1):

> O conceito de gênero diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres.

Dessa forma, identificamos algumas possibilidades para as respostas encontradas, com o intuito de não apenas justificar as concepções de gênero por eles concebida, como também indicar alguns fatores que contribuem para uma percepção equivocada ou até mesmo o desconhecimento a respeito do tema.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A compreensão a respeito do conceito de gênero torna-se essencial a partir do momento em que entendemos que vivemos em uma sociedade onde as diferenças entre raça, etnia, religião, entre outros estão presentes. Diante disso, sabemos que não é o sentimento de pertença de um povo ou a fé que professa que define se homens e mulheres são bons ou maus. Da mesma forma, quando falamos a respeito das relações de gênero, temos a oportunidade de ouvir e entender a realidade do outro, suas ideias, a sua maneira de pensar e ver o mundo, ainda que o seu modo de vida seja contrário ao nosso.

Nesse sentido, para Barbosa et al. (2015, p.114): “Nesse caminho de riscos e incertezas, são os encontros que nos movem a pensar e a questionar sobre nossa capacidade de olhar, de escutar, de ler, de observar e também de acolher o que vem ao nosso encontro”.

Assim, identificamos a necessidade em aprofundar o assunto em Seminários Congressos e demais eventos destinados à educação, bem como a discussão a esse respeito desde a formação inicial, em virtude que a temática sobre gênero não está presente na grade curricular dos cursos de Pedagogia, e por isso, não é abordada em sala de aula, ou quando discutida, é realizada de maneira superficial ou inconsistente.

Por isso, Garcia (2013, p.13) ressalta que:

> No contexto escolar, no entanto, gênero não é um tema presente no currículo, tampouco é abordado de forma sistemática na formação docente. Desse modo, alunos e professores o tratam a partir do que internalizam sobre masculino e feminino ao longo de sua vida, sem que este seja alvo de reflexões ancoradas em estudos sistematizados e debates profundos.

Como consequência, por desconhecimento ou até mesmo devido ao ambiente social, cultural e familiar que nos rodeia, acabamos por “reproduzir” situações e comportamentos do cotidiano considerados próprios e ideais para eles e para elas, sem, no entanto, questionarmos ou refletirmos a esse respeito porque sempre foi assim, e com isso, aumentam as possibilidades para que julgamentos e pré-conceitos existam.

Desse modo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas

Transversais (1997, p.144):

> A discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilidade dos padrões em permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

Dessa forma, ao promovermos discussões e debates a respeito das relações de gênero, contribuímos para que os assuntos que envolvem a sexualidade, que durante muito tempo era um tema proibido e até hoje causa constrangimento por ser algo pessoal e íntimo, possa ultrapassar as barreiras do preconceito ao permitir e dar abertura ao diálogo e a um melhor entendimento do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reivindicações em busca do reconhecimento social e na luta pela igualdade de direitos políticos, cultural e na participação na esfera pública, as mulheres buscam descontruir e retirar o poder e dominação hegemônica exercida pelo patriarcado, que “valorizava” o papel da mulher ao limitado espaço doméstico e aos cuidados da casa e dos filhos.

Assim, ao compreendermos o conceito de gênero e como acontecem as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, entendemos que a concepção e definição do termo está muito além da separação ente os sexos, interferindo no comportamento: ao falar, na preferência da cor, na escolha da roupa, ao demonstrar sensibilidade ou na ausência dela, entre outras situações que vivenciamos no cotidiano.

Nesse sentido, com o intuito de inibir o preconceito e promover o diálogo a esse respeito, há uma preocupação do MEC em combater os altos índices de violência ocorrida nos ambientes escolares que envolvem as questões de gênero ou a orientação sexual.

No entanto, de acordo com a pesquisa realizada com futuros professores, identificamos a falta de compreensão ou até mesmo o desconhecimento sobre o assunto, o que pode ser justificado em decorrência da falta de abordagem do tema na grade curricular no curso de Pedagogia, tendo em vista que a sua divulgação é realizada com proporção em congressos e seminários de educação.

Dessa forma, salientamos a importância do trabalho em conjunto da família, da escola e da sociedade, com o objetivo de que meninos e meninas possam juntos vivenciar experiências e dividir o mesmo espaço, e para que homens e mulheres participem igualmente da sociedade, e assim, ainda que diferentes, ambos possam ser respeitados de acordo com a individualidade de cada um.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra; FERNANDES, Susana Beatriz. Pesquisa com crianças e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Reflexões sobre a participação das professoras de Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas.** Curitiba: PUC/PRess, 2015 p.99-116.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2003.

BARREIRO, Alex; FINCO, Daniela; SILVA, Tássio José da. Movimentos sociais LGBTT, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a infância. In: GEPEDIS – Linha Culturas Infantis. **Infâncias e movimentos sociais.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.151-166.

BONINI, Altair. **História.** Curitiba: SEED – PR, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Disponível em: http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf. Acesso: 28/08/2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Creche urgente: o dia a dia n.4. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil? Novas conquistas ou persistências da discriminação? In: **Trabalho e gênero:** mudanças e permanências e desafios. São Paulo, 34 ed. Campinas, São Paulo: NEPO, Belo Horizonte, CEDEPLAR, 2000.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. (Orgs.). **A produção do viver:** economia feminista. São Paulo: SOF, 2003. p.11-49. (Cadernos Sempreviva, 8. Série Gênero, Políticas Públicas e Cidadania.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, Juliana Lopes. **Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil:** uma análise na perspectiva histórico-cultural. Londrina, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade:** clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola editora, 2010, p.13-30.

LOPES, Zaira de Andrade. **Meninas para um lado, meninos para outro:** um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande: UFMS, 1996. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Heitor Romero et. al. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico.** 4.ed. Campo Grande: UCDB, 2014.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos:** gênero, conflito e violência na escola. São Paulo 2008. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, volume 16, n.2, jul/dez. 1990.

SPAGNOL, Carolina de Mattos. **Criança:** nem menino, nem menina? A (des) construção do gênero em livros de auto-ajuda. 2008. 78p. Dissertação (Faculdade de Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GÊNERO, ESPAÇO FÍSICO E CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Guarulhos - SP
dfinco@unifesp.br

Tássio José da Silva
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP,
Rio Claro -SP

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo problematizar os espaços de educação e cuidado da Educação Infantil e as questões de gênero que permeiam as relações entre as crianças, os professores/as e as famílias em creches e pré-escolas. Tem como foco a organização e a utilização dos banheiros de uma instituição de Educação Infantil, por meio dos diferentes usos e apropriações que meninas e meninos cotidianamente fazem desses espaços.

Tem como base os resultados e reflexões de uma pesquisa de mestrado (SILVA, 2015), realizado no contexto do *Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade da* Unifesp - Guarulhos - SP. A pesquisa problematiza o espaço como construto sociocultural, na medida em que sua materialidade revela um conjunto de mensagens e normas de gênero que a instituição de Educação Infantil oferece e legitima, para meninos e meninas. De outro ponto de vista, revela também os desejos e manifestações apresentadas por meninos e meninas, discutindo como as crianças pequenas questionam e tentam burlar as formas de controles, baseadas em modelos de masculinidade e feminilidade, que desestabilizam os padrões generificados e normativos.

Desse modo, olhar para a questão do espaço dos banheiros, e para sua representatividade simbólica de gênero, permeada por relações de poder. O desafio de cruzar gênero e espaço físico na Educação Infantil está em compreender de que maneira, na pequena infância, as experiências de gênero se constituem, como são construídas e legitimadas no espaço físico das creches e pré-escolas, evidenciando a ótica das crianças pequenas.

Os estudos sobre espaço físico e arquitetura escolar nos dão pistas e nos instigam a problematizar a relação espaço-gênero e o protagonismo das crianças pequenas. Considerando que o espaço não é neutro, mas possui uma intencionalidade, como a sua organização contribui para a produção de experiências de gênero nas crianças? Quais simbologias e mensagens de gênero estes espaços estão revelando? E como as crianças pequenas vivenciam estes espaços?

Buscamos refletir sobre a potencialidade dos espaços da Educação Infantil em propiciar experiências promotoras de igualdade de gênero, que contribuam

para a desconstrução da complexa diferenciação inerente à relação masculino/feminino, dotadas de ideologia e poder. Para Scott (1995) as relações de gênero baseiam-se nas particularidades percebidas entre homens e mulheres, além das diversas simbologias fornecidas pela cultura, reproduzidas nas relações sociais. O conceito de gênero enfatiza o caráter social das relações, com foco na construção histórica e não em algo já determinado *a priori*, tal como propõe a perspectiva biologicista. Portanto, o gênero é a organização social da diferença entre os sexos. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade. (GROSSI, HEILBORN; RIAL, 1998).

As contribuições do campo da sociologia da infância nos ajudam a compreender a criança como crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca (FINCO, 2010). Nos oferecem a oportunidade de repensar e questionar as condições em que os conhecimentos e as identificações são produzidos e os lugares que as crianças ocupam nesse processo. Assim, procuramos destacar a capacidade das crianças em arranjar estratégias de transgressão das regras estabelecidas pelos adultos/as, e a forma como são capazes de produzir outras, a partir das relações construídas no coletivo infantil, nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil.

Neste sentido, a criança passa a ser encarada como ator social, renovando desta forma o interesse pelos processos de socialização. Isto é, tais processos são interativos, e as crianças participam ativamente dessa relação, elas reinventam-na e transformam-na. As múltiplas relações que as crianças experimentam na Educação Infantil, nessa acepção, estão relacionadas ao uso e a organização dos espaços, e a utilização destes, está estritamente relacionada à concepção de cultura de um dado momento histórico, ao modo como ele é concebido e aos momentos reservados para o aprender, estabelecendo assim os tipos de sujeitos que se pretende formar.

A temática deste trabalho está ligado ao contexto político e social brasileiro, que vem sofrendo diversos ataques e retrocessos, sobretudo no que toca o debate sobre as desigualdades sociais de gênero, com medidas impeditivas que limitam e cerceiam os princípios da democracia e dos direitos humanos. O tempo que vivemos hoje nos apresenta grandes desafios, como o de revelar os espaços educativos de creches e pré-escolas como lugares de emancipação quanto às diferentes formas de discriminação, como a construção de pedagogias descolonizadoras (FINCO, SILVA e FARIA, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

É importante destacar também o contexto político atual da Educação Básica, considerando que verificamos retrocessos no campo das políticas públicas de gênero e diversidade no âmbito da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). A primeira versão do documento incluía no texto a necessidade de superação das desigualdades educacionais, entre elas, a de gênero e a de raça, porém o texto aprovado aponta de forma genérica o combate a todas as formas

de discriminação. Logo, tal medida desconsidera situações de racismo, sexismo, homofobia, entre outras, que ocorrem de maneiras distintas em todos os níveis da Educação Básica. Esse debate se estendeu aos estados e municípios que, após forte pressão de grupos conservadores, excluíram o termo gênero de seus respectivos planos, negligenciando a importância dessa temática na constituição das identidades de meninos e meninas no interior dos espaços educativos.

Esse debate é profícuo, até porque contamos com outros documentos que afirmam a necessidade do combate à desigualdade de gênero, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2010), que apontam para a importância do enfrentamento às discriminações de gênero, objetos de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer a relevância das pesquisas sobre relações de gênero, visando convertê-las em políticas públicas que auxiliem tanto na formação de professores e professoras, quanto na prática cotidiana das instituições da Educação Infantil. Pesquisas recentes já revelam a inserção de gênero nos documentos oficiais orientadores para a Educação Infantil, como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (PMSP, 2016), problematizando a configuração dessa política, os sujeitos que dela participaram, em um campo minado de tensões e jogos de poder (ALVARENGA; VIANNA, 2018). Assim, podemos verificar a construção de uma política baseada em concepções de infância e Educação Infantil, ancoradas em uma pedagogia que respeita as crianças como sujeitos de direitos e desejos.

Nesse panorama, o desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se num referencial teórico alicerçado nos estudos sobre os espaços físicos no campo da arquitetura escolar (LIMA, 1979, 1989; ESCOLANO, 1998; VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001; ZARANKIN, 2002), que têm revelado o modo como os espaços influenciam e marcam as relações sociais nas instituições de educação, a partir da sua própria materialidade, que expressa um amplo e variado conjunto de signos, valores e simbologias, determinados em diferentes contextos históricos, culturais, estéticos e ideológicos. Para Lima (1989), há uma relação intrínseca entre espaço e ambiente: o espaço físico pode contemplar múltiplos ambientes, e, para as crianças, os espaços se revestem de diferentes sentidos, pois, neles, compartilham o medo, a alegria e outros sentimentos.

Para Agustín Escolano (1998), o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, fonte de experiência e aprendizagem. Nesse sentido, as múltiplas experiências vivenciadas pelas crianças no âmbito da Educação Infantil revelam também determinadas concepções de criança, educação e sociedade. Na Educação Infantil, as diferentes relações e os diferentes atores que se entrecruzam no interior das instituições nos remetem à importância da organização dos espaços, expressa também nas contribuições da pedagogia italiana. Os espaços, nesta lógica, devem divulgar o trabalho em curso e a proposta pedagógica da instituição, evidenciando, sobremaneira, o protagonismo das crianças nesse processo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Os estudos no campo da Sociologia da infância (CORSARO, 2011; DELGA-

DO; MÜLLER, 2005; FARIA; FINCO, 2011; TOMÁS; SARMENTO; SOARES, 2005) problematizam a infância, historicamente, concebida como período de silenciamento de seus componentes. Repensam a concepção de criança que, por muito tempo, foi compreendida como indivíduo sem voz, tal como outros grupos sociais, como as mulheres, negros, entre outros (FARIA; FINCO, 2011; MARTINS, 1989) e a ideia de infância foi universalizada, baseando-se nos critérios de idade e de dependência de pessoas adultas. Desconstroem as características hegemônicas que colocaram a criança, independentemente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência e, portanto, concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar (QVORTRUP, 1995).

As instituições de Educação Infantil, por sua vez, caracterizam-se como espaços coletivos nos quais as crianças compartilham as mais diversas experiências de vida, como sujeitos dotados de curiosidade, inventividade, capacidade de relacionar-se e estabelecer as mais variadas formas de comunicação com os agentes envolvidos no processo educativo, produzindo culturas infantis.

Porém James, Jenks e Prout (1998) que chamam nossa atenção para o fato de que a produção das culturas infantis existe apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle, como os pátios e os parques de recreação existentes nas escolas; nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos; nos grupos de ruas espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. Para os autores, as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças.

Olhar para a organização dos espaços da instituição e para as experiências corporais que meninas e meninos vivenciam pode ser um elemento para discutir as transgressões das fronteiras de gênero na produção das culturas infantis. As culturas infantis podem, assim, ser vistas como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) diante das estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. “É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes.” (PROUT, 2000, p.78.)

A partir desta perspectiva teórica, buscamos captar o inesperado, o imprevisto, as transgressões, a autenticidade, o protagonismo das crianças na interação com os diferentes espaços e nas relações estabelecidas entre crianças e crianças e entre crianças e adultos/as. A interlocução entre os estudos de gênero e o campo da Sociologia da Infância evidencia a possibilidade de refletir sobre as relações de gênero, vivenciadas, nos diferentes espaços que compõem as instituições de Educação Infantil. Assim, este estudo procura observar a capacidade das crianças para arranjar estratégias originais de transgressão e “ajustamento das regras” estabelecidas pelos adultos/as e a forma como são capazes de constituir outras, a partir das relações construídas no grupo, nos diferentes espaços, na creche e na pré-escola.

O conceito de gênero também se apresenta como um importante elemento

teórico-metodológico da pesquisa, pois são as “lentes” de gênero que permitem o estranhamento ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo e da análise dos dados. Os estudos de gênero nos ajudam a compreender a organização social das diferenças entre os sexos e relações de poder estabelecidas (SCOTT, 1995). Ajudam a problematizar a desconstrução das dicotomias relacionadas ao feminino e ao masculino e auxiliam no refinamento do olhar ao longo do campo empírico, possibilitando identificar signos, gestos e normas sociais que cumprem o papel de manter a construção de identidades, a partir de uma lógica binária, presente nos espaços.

Pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil evidenciam, por exemplo, a importância de brinquedos e brincadeiras como espaços privilegiados para a construção das identidades de gênero na infância (FINCO, 2004, 2010). A partir da escolha de brinquedos, no processo de socialização de gênero, de interação entre as crianças e entre adultos e crianças, recriam-se e desconstroem-se múltiplos significados de gênero. Outros estudos revelam que as questões de gênero também estão presentes nas produções e nas linguagens das crianças, como nos próprios desenhos que meninos e meninas produzem (GOBBI, 1997). A docência masculina na primeira etapa da Educação Básica também é objeto de estudo de pesquisadores/as que apontam para as construções culturais do feminino e do masculino, muitas vezes respeitando uma lógica de legitimação de estereótipos em torno das diferenciações de gênero (SAYÃO, 2005; SILVA, 2014).

O desafio de cruzar gênero e espaço físico na Educação Infantil está em compreender de que maneira, na pequena infância, as relações de gênero se constituem, são construídas e legitimadas no espaço físico em creche e pré-escolas, compreender o processo de especialização que envolve relações de controle e poder. Esta pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento a respeito dos meninos e meninas e da Educação Infantil, na construção de pedagogias emancipatórias, oferecendo pistas para um olhar refinado para os espaços e para a programação de práticas educativas que favoreçam o enfrentamento das desigualdades de gênero, desde os primeiros anos de vida. A reflexão sobre os espaços coletivos de convívio entre crianças, meninos e meninas, e entre adultos/as e crianças pode dar origem a uma pedagogia das diferenças, na qual as meninas pequenas e os meninos pequenos são protagonistas.

METODOLOGIA

A pesquisa teve o grande desafio metodológico de considerar meninos e meninas como interlocutores da pesquisa, críticos e críticas do seu tempo, participantes ativos da realidade social, investigadores/as, elaboradores/as de hipóteses, transformadores/as do mundo que os cerca. Reconhecer as crianças como atores sociais têm aprofundado a defesa de uma pauta de pesquisa que, entre outras questões, identifica, na utilização da etnografia, uma contribuição ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético nas disciplinas das Ciências Sociais que compõem os estudos sociais da infância (CORSARO, 2011; FER-

REIRA e NUNES, 2014). A pesquisa foi baseada em pesquisas etnográficas com crianças, que podem revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades que vivem nas suas vidas, reconhecendo-as como (re)produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 107).

Também foi inspirada em investigações realizadas com crianças em espaços públicos coletivos, creches e pré-escolas brasileiras (PRADO, 1998, 2006; FINCO, 2004, 2010), a partir da observação em campo, registro em diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com professores e professoras da instituição. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) da região metropolitana de São Paulo, ao longo dos oito meses de observação em campo, com três turmas da pré-escola e três turmas da creche, envolvendo crianças entre 03 e 05 anos de idade, que frequentavam a instituição no período da manhã ou integral, fazendo uso dos diversos espaços da jornada educativa, entre eles: o *hall* de entrada, espaços internos e externos, refeitórios, salas, berçário, salas das turmas, além dos banheiros, separados por sexo, foco principal das problematizações apresentadas neste trabalho.

RESULTADOS

Os banheiros são espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007). Logo, se configuram como territórios potentes para a produção da cultura infantil, pois como local de encontro e individualidade, meninos e meninas, brincam, imaginam e fantasiam sem a intervenção direta do adulto/as. Assim, na Educação Infantil, as dúvidas sobre o uso dos banheiros mistos ou separados por sexo; sobre a educação e o cuidado com o corpo e sua relação com as culturas das famílias e a cultura escolar; sobre professores homens no cuidado com o corpo das crianças pequenas; sobre as formas culturais de cuidado com o corpo e modelos de feminilidade e masculinidade; sobre a curiosidade e a necessidade das crianças pequenas em relação aos seus próprios corpos, estão frequentemente presentes no cotidiano das creches e pré-escolas.

Os banheiros das pré-escolas em geral são tradicionalmente separados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos. O uso tradicional de personagens da *Disney* como *Mickey* e *Minnie* e as cores azul para os banheiros dos meninos e rosa ou vermelho para o banheiro das meninas, são sinais de que esta separação não é natural, mas sim necessita ser ensinada. Algumas pesquisas apontam que tal separação baseia-se no medo do adulto do despertar a sexualidade, em qualquer idade, pela visão do corpo e dos genitais, medo que se origina, por sua vez, numa concepção de natureza sexual que precisa ser reprimida. Nesse contexto cultural, a visão da sexualidade infantil situa-se na interseção entre a malícia e a ingenuidade da criança: mesmo sendo ingênua ela não é inocente (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007, p.04).

Pudemos perceber diversas situações e relatos que nos indicaram o quanto os banheiros constituem-se como espaços de conflitos e confrontos entre as di-

ferentes lógicas dos adultos/as e das crianças. As experiências compartilhadas no interior dos banheiros se diferenciam, substancialmente, dos demais espaços, porque este é o único momento em que as crianças podem livres dos olhos dos/as adultos/as por alguns instantes e, assim, podem vivenciar momentos singulares e expressar desejos e curiosidades.

No cotidiano da Educação Infantil as crianças subvertem essas lógicas, operando com outros significados que não são compartilhados pelos adultos/as. As diferentes formas de relação das crianças frente à organização dos espaços, às normas, valores e significados de gênero presentes na instituição são importantes pistas para captarmos o inesperado, o imprevisto, as transgressões, a autenticidade das crianças frente às questões de gênero e sexualidade. Os usos dos banheiros acabam por ocasionar momentos de conflitos entre as crianças e os adultos, situações que envolvem as dúvidas e angústias dos adultos (famílias, professores e professoras), principalmente frente à criatividade que as crianças pequenas possuem para utilizar estes espaços.

Os banheiros materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo, já que são locais marcados por significados de sexo e gênero. "O banheiro segue como dispositivo normalizador de gênero, lócus da reificação do gênero, reprodutor da aura que determina os gêneros binários como rígidos opostos e incompatíveis (PRECIADO, 2006, s/p.). Nessa perspectiva, a utilização dos banheiros, repetida e reiterada ao longo dos anos, produz nos corpos de meninos e meninas determinados papéis sociais que contribuem para o processo de legitimar os códigos vigentes de masculinidade e feminilidade. Podemos visualizar esta questão em um episódio na qual uma mãe chega para buscar seu filho na pré-escola e pede que a professora interviesse junto ao menino, pois o pai dele estava muito aborrecido por tê-lo visto urinando sentado:

> Hora da saída das crianças, as mães, avós, irmãos e irmãs, tias, perueiros e alguns pais entram na EMEI e chegam na porta da sala para buscar as crianças. A mãe de Eduardo chama a professora e diz que precisava de sua ajuda: 'eu quero que vocês intervenham, que me ajudem! Vê se pode, meu marido está furioso, está batendo nele, e ele insiste que não' Meu marido fala para que ele é menino, que tem pipi! Mas Eduardo insiste em dizendo que quer fazer xixi sentado igual as meninas.' A mãe de Eduardo ainda justifica dizendo que ele em casa nunca tinha visto ela ou outras mulheres usando o vaso. 'Nós nunca deixamos, na hora de fazer xixi é sempre com o pai, para ir acostumando que é coisa de homem.'. A professora, se despedindo de outras crianças, tenta contornar a situação dizendo que ele deve ter visto as meninas aqui na escola, esta semana mesmo eu vi ele entrando no banheiro das meninas, e que logo ele ia desistir, pois era muito mais prático para os meninos fazer xixi em pé. Disse que terá mais cuidado para que ele não use mais o banheiro das meninas (Registro do Caderno de Campo, FINCO, 2010)

O uso das cores e dos símbolos infantis generificados nas portas dos banheiros, responsáveis pela demarcação dos espaços, nem sempre são suficientes fortes para controlar os desejos e curiosidades das crianças pequenas, que em diferentes momentos de usos e brincadeiras acaba por gerar situações de con-

flitos entre as crianças e os adultos frente às originalidades que as crianças apresentam. Para os adultos, os espaços dos banheiros muitas vezes estão ligados ao corpo e à sexualidade das crianças, na medida em que nesses espaços as crianças expressam a curiosidade de ver seu próprio o corpo e corpo do/a outro/a. Podemos verificar que, mesmo em alguns casos, em que as instituições conseguem propor a estrutura física dos banheiros mistos para as crianças pequenas, os adultos responsáveis pelas crianças acabam organizando o uso separando as crianças, por exemplo, enquanto as meninas utilizam o banheiro a fila dos meninos aguarda do lado de fora.

> O momento de escovar os dentes tem-se evidenciado como uma oportunidade das crianças ficarem um determinado tempo sem a presença e controle direta do adulto/a. Neste sentido, as crianças escovam os dentes nas torneiras que ficam no pátio central. Frequentemente é possível visualizar meninos e meninas que brincam, arriscam burlar as regras e fingem entrar nos banheiros destinado ao sexo oposto. Parece-me que há uma porta invisível que os impedem de entrar. Na sequência vejo um grupo de meninas na porta do banheiro dos meninos, elas riem apontam para o Mickey, fingem que vão entrar, colocam o pé dentro, dão muitas risadas e depois voltam para a sala pulando e correndo. (Registro do diário de campo, SILVA, 2015)

Para as crianças, as regras de utilização dos banheiros separados se tornam uma desafiadora brincadeira, meninos e meninas brincam com a "impossibilidade" de entrar nos banheiros do sexo oposto. É na potencialidade do espaço e nas relações vividas por meninos e meninas que as experiências de gênero vão se delineando. As crianças, desde muito pequenas, compartilham códigos sociais nas relações umas com as outras. Subverter a lógica torna uma experiência desafiadora para as crianças pequenas. As crianças brincam, exploram e imaginam os segredos e mistérios dos espaços separados por sexo. Compreender as necessidades das crianças pequenas e as especificidades desta etapa da educação significa problematizar as experiências de uma pedagogia realizada no dia a dia, a partir das relações de educação e cuidado estabelecidas entre crianças, os/as professores/as e as famílias, nos espaços da instituição. Assim, ao mesmo tempo em que os banheiros podem ter a função de normatizar e podem ter como foco o controle dos corpos de meninas e meninos, em outras ocasiões podem se configurar como espaços para "escape" do poder do adulto. A possibilidade de ir ao banheiro sozinha pode se tornar uma verdadeira aventura pelos espaços da instituição.

> *Em um determinado dia, uma menina pediu para ir ao banheiro e, assim que ela voltou, acabou fazendo xixi na sala, concluindo a professora que a menina devia ter feito muitas outras coisas no banheiro e acabou se esquecendo de fazer xixi naquele espaço* (Caderno de Campo, SILVA, 2015).

Quando tentamos nos aproximar da lógica das crianças, os espaços dos banheiros na Educação Infantil podem ser espaços de vivências significativas para as crianças pequenas, espaços potencializadores não apenas restritos à dimen-

são biológica. Sozinhas ou em pequenos grupos, as crianças realizam diversas ações, ficam lá por um tempo e depois saem. Assim o espaço do banheiro pode ser um lugar que acolhe necessidades de vários tipos: biológica (fazer xixi), prática (lavar vasilhinhas sujas), social (encontros, briguinhas), simbólica (lavar a boneca como se fosse um filho) (STACCIOLI, 2013). Assim, os banheiros podem se estruturar como espaços de liberdade para permitir que as crianças o frequentem quando querem, com tempos indefinidos.

CONCLUSÃO

As instituições de Educação Infantil como lugar privilegiado para se viver a infância necessitam ser repensadas e organizadas, de modo que as crianças se apropriem da elaboração dos espaços e das práticas desenvolvidas, para que os vivenciem e participem deles. Num processo de transformação de espaços para lugares da infância, lugares de vida, experiência e sentido, que promova possibilidades de criação das culturas infantis, no esforço de rompimento com modelos rígidos de escola (FARIA, 1999). Assim os espaços, tanto internos como externos, devem favorecer a independência das crianças, eles precisam ser seguros, mas não excessivamente protetores. Isso porque, por meio do discurso da segurança, muitas vezes acabamos tolhendo as experiências das crianças e impedindo que elas ultrapassem as barreiras que os ambientes proporcionam.

Meninos e meninas acabam “virando o quotidiano do avesso” (FERREIRA, 2004, p 45.), criam, no dia a dia da instituição, o espaço para o imprevisto, o inusitado, o inesperado; e assim vão mostrando novas formas de uso dos espaços, que revelam um espaço de confrontos, em que profissionais, crianças e suas famílias desenvolvem múltiplas e complexas interações, com sentidos e significados também diversos. Garantir o imprevisto e a individualidade das crianças nos espaços dos banheiros se constitui como um desafio para os profissionais da Educação Infantil. Um desafio ainda maior está em reconhecer os medos e anseios que permeiam as regras e das normatizações destes espaços, reconhecer e compreender as curiosidades e os pontos de vista das crianças. Está em reconhecer os espaços das instituições como importantes para a construção das identidades de gênero das crianças, espaços que possam permitir a curiosidade, a expressão, o maravilhamento, a descoberta e o respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do outro.

Buscamos dessa forma, contribuir para o questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas e da Educação Infantil pública brasileira, numa perspectiva de gênero, para a construção de uma Pedagogia da Infância, uma Pedagogia da alteridade que respeite as crianças, que reconheça sua condição infantil, para além de uma natureza infantil, inscrita na capacidade das crianças de conviver e de estabelecer relações na diferença, de reproduzir e de transformar a educação e a sociedade, de inventar e descobrir, de construir culturas infantis. (PRADO, 2006).

E por fim, ampliar nossos conhecimentos a respeito dos meninos e meninas e da Educação Infantil, na construção de pedagogias emancipatórias, oferecendo

pistas para um olhar refinado para os espaços e para a programação de práticas educativas para o enfrentamento das desigualdades de gênero, desde os primeiros anos de vida. Um olhar que aproxime a lógica dos adultos da lógica, das curiosidades e do mundo das crianças. A reflexão sobre os espaços coletivos de convívio entre crianças, meninos e meninas, e entre adultos/as e crianças pode dar origem a uma pedagogia das diferenças, na qual as meninas e meninos são protagonistas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero como uma dimensão de qualidade: uma análise do processo de construção dos indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 11-26, maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – 2014 –2024.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação & Sociedade v. 26, n. 91, pp. 351-360, mai./ago. 2005.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.19-58.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira; (Org). **A Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados; 1999, p. 67-99.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e et-

nografia: potencialidades, limites e desafios**. Revista Linhas Críticas***,* Brasília, Distrito Federal: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Manuela. *"***A gente gosta é de brincar com os meninos!***"*: Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 2-10, maio 2018.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher***:* relações de gênero nas brincadeira numa pré-escola de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças***:* Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

GOBBI, Maria Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha***:* relações de gênero, desenho infantil e educação infantil**.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan W. Scott. In: **Revista de Estudos Feministas***,* Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v. 8, nº 1, 1998.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

LIMA, Mayumi Watanabe. de Souza. **A cidade e a criança***.* São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi Watanabe. de Souza. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.31, 1979, p.73-80.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em uma CEMEI de Campinas.

Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) **-** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PRECIADO, Beatriz. **Sujeira e Gênero**: Mijar/Cagar. Masculino/Feminino. Disponível em: http://www.myspace.com/doiscorpos/blog/276091123 < Acessado em 15 de maio de 2015>.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. IN: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2000.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field in social research. In: CHISHOLM, Lynne et al. **Growing up in Europe**: contemporary horizons in childhood and youth studies. New York: W. de Gruyter, 1995. p. 7-19.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: 2016.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: Um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul./dez. p. 71-99, 1995.

FERREIRA, Manuela.; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Revista Linhas Críticas***, Brasília*, Distrito Federal: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na Educação Infantil***:* Um estudo sob a ótica do gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp, Guarulhos, 2015.

SILVA, Tássio José da; LISBOA, Wellington Teixeira. A dimensão espacial na produção das culturas infantis: análise das interações entre meninas e meninos nos banheiros da Educação Infantil. **Zero-a-Seis***,* Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 125-141, maio 2018.

SILVA, Peterson Rigato da Silva. **Não sou tio, nem pai, sou professor***!* A docência masculina na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

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

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero. In: **Anais da 30 Reunião Anual da Anped**, GT Gênero, Sexualidade e Educação 07 a 10 de Outubro de 2007, Caxambu.

TOMÁS, Catarina; SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação***,* Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p.49-64.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, **Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam**: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires. São Paulo: FAPESP, 2002.

O MENINO QUE GANHOU UMA BONECA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DE MINEIROS

Karyna Coimbra Garcia
UNIFIMES
karynacoiga@gmail.com

Átila Borges Silva Faria
UNIFIMES

Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira
PUC GOIÁS

INTRODUÇÃO

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas (LOURO, 2014, p.85).

A necessidade de discutir as relações de gênero se mostra na atual percepção da sociedade dentro de uma concepção (pré) conceituosa e dotada de tabus. Percebe-se o quanto esse tema é visto e entendido como algo menor, porque a própria escola, juntamente com o contexto familiar, enfrenta as questões de gênero como algo natural, enfatizando que as meninas são mais dóceis, frágeis, menos agitadas e os meninos são mais agitados, pensam rápido e são mais objetivos e racionais. Com isso, a escola vai dicotomizando a questão de gênero. Segundo Mariano (2016, p.85), "Por muito tempo, a escola e a sala de aula foram tratadas como espaços de admissível neutralidade em relação à sexualidade e às relações de gênero".

A brinquedoteca, *lócus* da pesquisa, está localizada nas mediações do Centro Universitário de Mineiros, Unidade que foi inaugurada no ano de 2016. Seu surgimento se deu devido às necessidades advindas dos cursos de licenciatura e bacharelado presentes no pólo: Pedagogia, Educação Física e Psicologia, em trabalhar as questões referentes às brincadeiras.

Dessa maneira, foram criados projetos de extensão dentro desses cursos supracitados, com a intenção de trazer a comunidade para usufruir de um espaço no qual a criança poderia brincar, sem o olhar repressor do adulto.

Ademais, o projeto da brinquedoteca tem como público alvo as crianças que frequentam a rede municipal de ensino, para desenvolver ações educativas, estimulando o desenvolvimento através de brincadeiras, nas relações entre as crianças e os demais agentes presentes no contexto.

Para Zorze, a brinquedoteca é um ambiente propício para tais atividades porque:

> Na brinquedoteca, o potencial e as habilidades das crianças afloram de maneira natural, uma vez que elas não são forçadas a realizarem atividades que não gostam, ou que não lhes são interessantes e favorece a ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, resgatando um espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (2012, p. 11)

Nesse contexto, para a tessitura das reflexões pretendidas, o presente trabalho busca discutir as questões de gênero que emergiram a partir das atividades propostas às crianças da rede municipal de ensino, com idade entre 4 a 5 anos e 11 meses, na brinquedoteca do Centro Universitário de Mineiros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico ancora nos autores como Sarmento (2005, p. 363), que preconiza que a infância como objeto de estudo precisa se desvincular das "perspectivas biologistas que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano". Outro desvinculamento que também se faz necessário, segundo o autor, é com a psicologia, a qual acredita que o desenvolvimento infantil ocorre "independente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles" (p.363). Essas questões suscitadas por Sarmento vêm norteando em grande parte a formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil. Reflexos esses que atingem as crianças pequenas nas escolas de educação infantil, em que o adulto não dá voz às mesmas, reduzindo-as a seres que precisam ser disciplinados, comandados por um adulto. Ou seja, a criança é o "sem- luz".

Daí a urgência em trazer os estudos das crianças para o campo da sociologia da infância, tornando-as atores sociais. As ideias de Sarmento (2005) vêm ao encontro dos estudos de Faria (2015, p. 11), que vêm desenvolvendo sobre a infância, nos quais a autora propõe-se a discutir o rompimento com as "bases epistemológicas das ciências modernas, que não levaram em conta as reflexões engajadas daqueles que são chamados de subalternos: os excluídos e as excluídas".

A proposta de Faria (2015, p. 15) é descolonizar o pensamento que temos sobre a infância, ou seja, descontruir os conceitos rígidos que foram se formando durante o período Iluminista, quando a lógica da produtividade passou a imperar e a "educação como preparação para o futuro desapropria a experiência humana das crianças", inclusive "as noções de gêneros, raça, etnia e idade aparecem como instrumentos de produção das crianças e da infância, ambas entendidas como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, codificando os sujeitos e os disciplinados" (Ibidem, p.19). O que autora defende é buscar aportes teóricos que pensem a infância dentro da "perspectiva antropofágica".

Não obstante, Siqueira (2013, p.190) não contrapõe as ideias dos autores supracitados, apenas faz uma alerta destacando que:

> (...) a Sociologia da Infância não pode ficar circunscrita apenas ao campo sociológico. Há que buscar no campo antropológico, no campo psicológico e também no campo pedagógico o fundamental para que se (des)velem, no sentido de tirar os véus e esclarecer os princípios que ajudem a entender a infância e a criança. Ensimesmada, a Sociologia da Infância pode correr o risco de ser instrumentalizada e de ser tomada como verdade absoluta.

Nesse sentido, podemos incorrer em mais um modismo pedagógico quando perdemos a capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, porque o pensamento científico precisa estar além dessas realidades que hora se apresenta, ou seja, se comprometer com a desopacisação de verdades consideradas absolutas. Diante do desmantelamento que estamos vivenciando com a Educação em nosso país, deve-se pensar uma pedagogia que dê voz às crianças, que rompa com o que é hegemônico, com as hierarquias, com uma "educação bancária" e saia da opacidade. Manter esse pensamento para educar crianças pequenas, ensiná-las, é considerar o que Brandão disse: "uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém" (1981, p. 22). Na verdade, Brandão nos chama a atenção para essa domesticação, tanto de pensamento quanto dos corpos.

Segundo Foucault, desde o século XVII até a Contemporaneidade ainda prevalece a domesticação de corpos dóceis, subjugados ao poder do outro, "forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos" (2013, p.133). Para o autor, quando a disciplina é imposta, "ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Ibidem, p. 134)".

Nesse sentido, na educação de crianças pequenas, a sujeição dos corpos está mais presente nas brincadeiras, inclusive quando o assunto é a questão de gênero. Para muitos professores, cria-se um pânico quando a criança brinca com brinquedos que são "destinados" para um determinado sexo. Na realidade, nota-se o quanto os professores vão interpretando essas experimentações de gênero na brincadeira como se elas fossem determinantes para a sexualidade da criança. Na verdade, gênero não é sexualidade, são categorias diferentes. Inclusive podemos nos subjetivar de mil maneiras, como por exemplo, gostar de usar roupas mais femininas ou menos femininas, e isso não tem relação direta com a sexualidade, com as práticas sexuais.

Quando essas experimentações de gênero ocorrem dentro das creches, pré-escolas ou escolas de ensino fundamental, o pânico é muito menos com a experimentação, com a transgressão da barreira do homem e da mulher, na verdade o pânico é muito mais sexual. Para Foucault (1988), a sexualidade é um regulador da via social, porque se está o tempo todo olhando para os outros, tentando entender que lugar da sexualidade cada um ocupa e a sociedade cobra por isso e, infelizmente, isso começa na infância.

Em Louro (2014), a questão de gênero é entendida como um conceito re-

lacional, porque acontece dentro nas relações sociais e por isso não há uma construção única para se pensar em gênero, aliás, devemos pensá-lo como um conceito plural, multifacético e não como um dado natural e biológico. A questão de gênero deve ser pensada para além das oposições binárias, principalmente porque "a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino" (p.93).

Ademais, as crianças quando chegam às instituições de ensino, já vêm com a ideia formada que só existem apenas dois sexos, ou seja, dois gêneros correspondentes - menino ou menina - e o que foge a esse padrão entraria como desvio de conduta. Sobre esse assunto, os estudos que Ferreira (2004) vem desenvolvendo com crianças de Jardim de Infância explicam exatamente como as crianças estabelecem as suas relações sociais com seus pares dentro das instituições de educação infantil; inclusive a autora esclarece que as crianças, ao brincarem, muitas vezes desafiam as estereotipias, outras vezes reproduzem nas suas relações com seus pares.

METODOLOGIA

O referencial de análise do presente trabalho é o materialismo histórico-dialético, e o método utilizado será o qualitativo do tipo etnográfico. O método está intrinsecamente vinculado à realidade de mundo. Mas não há uma realidade pronta, acabada, com verdades definidas. Por isso, na visão marxista, o método não é apenas um conjunto de regras, pois ele é reconstruído dentro do contexto em que se encontram inseridos os objetos. A escolha em utilizar a etnografia como metodologia de pesquisa aliado ao materialismo histórico dialético é porque o objeto que estudamos (infância e as questões de gênero na contemporaneidade: brincadeiras de menino ou brincadeiras de menina) é uma construção social.

Segundo André (1995, p. 41), "a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária". Reconstruir o processo não é ter um olhar sobre a criança e, sim, com a criança.

Corsaro (2005) vai mais além ao explicar que "fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve certo número de desafios, uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas" (p. 443).

O autor ainda argumenta:

> (...) que a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (RIZZO et al., 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (CORSARO, 2005, p.444).

Além da aceitação e do grau de participação, Corsaro (2005) alerta para “os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados” (p.445), porque ao pesquisar crianças em suas práticas a questão cultural está intimamente ligada.

Para Geertz (2008, p.4) o conceito de cultura está vinculado às ideias de Max Weber, que considerou o homem como “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. Já para Gramsci (1989), a cultura é entendida como uma ação política tendo por finalidade a promoção da autonomia intelectual.

Nesse sentido, trabalhar com etnografia é fazer uma descrição densa desse ser histórico que será observado

> é como tentar ler (no sentido de «construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

Para o que o trabalho se efetivasse na brinquedoteca, fizemos uma visita a uma escola municipal localizada próximo ao Centro Universitário e convidamos a comunidade escolar para participar do trabalho.

Após o aceite, ficou acordado que os encontros seriam na quinta e na sexta-feira, no horário compreendido das 13h30 às 17 horas. O total de crianças que iriam para à brinquedoteca seria em torno de 150.

Figura 1: Brinquedoteca

Fonte: Página UNIFIMES

RESULTADOS/ DISCUSSÕES

No dia em que iniciamos as atividades junto às crianças, apresentamos o espaço e utilização devida, como a organização do ambiente e a proposta de

brincarem livremente, com o qual reagiram com grande entusiasmo. A felicidade de estarem em um lugar diferente, fez com elas tirassem todos os brinquedos das prateleiras, houve inclusive uma confusão pela disputa dos celulares em miniatura. As professoras que acompanhavam as crianças ficaram constrangidas devido à tamanha euforia. Esse constrangimento ocorreu porque a concepção de infância e criança entre as professoras ainda está pautada na criança ideal, que ouve, que sabe falar nos momentos oportunos e que sabe se comportar.

Outro elemento que emergiu nas brincadeiras de pares foi a questão de gênero. Foi notório o comportamento das crianças, principalmente de V. que interferiu nas brincadeiras das meninas falando:

- “Você não pode brincar com isso, isso é coisa de menino!”

Quando questionado pela monitora da brinquedoteca porque menina não podia brincar com carrinho, V² disse que “só homem dirige caminhão, meu pai que falou!”. Para Brougère, ‘‘[...] a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. (2001, p. 71)’’. São questões que não estão dissociadas da tradição cultural, e o brinquedo vai marcando o que é de menino e o que é de menina.

Após duas semanas de atividades na brinquedoteca, percebemos a necessidade de desenvolver outras atividades que chamassem a atenção das crianças. Fizemos uma reunião com o grupo e optamos em trabalhar com a contação de história, cantigas de roda, bricolagem, massa de modelar entre outras que trouxessem a questão de gênero para ser discutida naquele espaço; algo que levassem as crianças a pensarem sobre esse universo e a melhor maneira que encontramos foi através das brincadeiras.

Para Vigotski (1998), a brincadeira é um espaço que a criança tem para criar e estabelecer uma relação com a cultura em que está inserida, por isso é uma atividade simbólica, de representação e de experimentação de normas, de regras sociais, dos papéis sociais, das identidades que estão na vida e, assim, a criança vai experimentando esse universo através das brincadeiras.

Por isso, pensar as brincadeiras que envolvem a questão de gênero através de Vigotski (1998) é pensar também que quando um menino experimenta papéis sociais, práticas sociais que são mais designadas ao campo feminino ou vice-versa, isso não significa que ele esteja ou que se identifica com esse universo necessariamente, mas trata-se de um jeito de a criança conhecer, inclusive esses papéis de gênero. Essas questões ainda são tabus dentro do contexto familiar e do escolar.

Figura 2 e 3: Crianças na brinquedoteca

Fonte: Elaborada pelo autor

A primeira atividade que preparamos para as crianças foi contar a história “O menino que ganhou uma boneca” de Majô Baptistoni (2002), que tece reflexões intrigantes sobre por que o menino não pôde ganhar uma boneca de presente. A metodologia empregada para a contação da história se deu atrevés de apresentação de slides contendo imagens presentes no livro. À medida que as imagens iam passando, os meninos faziam caretas e a professora ficou atônita em ouvir a história. Seu olhar era de quem não aprovava aquele tipo de atividade.

Segundo Braga (2007), a diferença biológica deve ser apenas o ponto de partida para se construir o que é ser homem ou ser mulher e que o termo “sexo” é atribuído ao biológico, enquanto que o termo “gênero” é uma construção social e histórica. Na língua portuguesa, a definição de gênero é vinculada à definição de feminino e masculino. Por isso, é comum vermos as pessoas utilizarem o termo gênero como sinônimo de homem e mulher ou de sexo.

É preciso entender que o gênero está ligado a uma construção social do ser mulher e ser homem. Isso nos faz lembrar a frase de Simone de Beauvoir, na qual ela afirma que não se nasce homem ou mulher, mas se faz homem e se faz mulher, porque na sociedade em que cada indivíduo está, existe um conjunto de normas, tradições e valores.

Retornando às atividades da brinquedoteca, logo após o término da contação de história, houve questionamentos e instigações às crianças:

Professora: - Vocês gostaram da história?
Crianças: - Sim! Não!
Professora: - Vocês concordam que menino pode brincar com bonecas?
Crianças: - (Divergência) Sim; Não.
Professora: - Por que não pode?
Crianças: - Porque isso é coisa de menina.
Professora: - Mas o que são coisas de meninas?

Crianças: - Maquiagem, boneca, tiara.

Professora: - Então isso é coisa de menina? E o que acontece se algum homem usar maquiagem? Será que pode?

Crianças: - Não pode.

Professora: Então o palhaço é mulher, porque pinta o rosto.

Crianças: (Sorriram e gritaram) Não.

Professora: - Vocês já viram algum homem usar blusa rosa? O que acontece se o homem usar rosa? Vira menina?

Crianças: - (Divergência) Sim, vira menina; Não, o meu pai usa rosa, e o meu pai não é menina.

Perguntado ao acadêmico de psicologia presente na sala:

Professora: - Você usa blusa rosa?

Acadêmico: - Sim, eu uso.

Professora: - Mas você é menina?

Acadêmico: - Não, eu sou homem.

Professora: - Você é casado também, não é?

Acadêmico: - Sim, sou casado.

Professora: - Então tem problema menino ou homem usar rosa?

Acadêmico: Não tem problema, pode usar rosa sim.

Retornou a perguntar às crianças:

Professora: - Vocês viram, ele usa rosa e é homem, então pode usar rosa, certo?

Crianças: Então pode! Ah!... Não sei.

Alguns concordaram, e outros não, e esses últimos não conseguiram explicar o motivo de meninos não poderem usar rosa. Percebe-se nos olhares que as crianças não tinham mais certeza do que estavam afirmando.

> A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como "verdadeiros" meninos e meninas.Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado", manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças. (VIANNA E FINCO 2009, p. 272)

Tais diferenças são nítidas não apenas nas categorias de brinquedos manejados por meninas e meninos, mas também em seus ideais de brinquedos. E a família e a escola acabam reforçando esses ideais, quando não oportunizam às crianças brincarem de boneca, carrinho, bola, e ainda empregam termos que depreciam tais como "mulherzinha", "gay". A escola, como instituição que se pauta pelo conhecimento, não deve aceitar essas expressões, inclusive cabe a ela discutir essas questões mesmo com crianças pequenas quando se fizer necessário.

Após os questionamentos e respostas das crianças, entregamos uma folha A4 a cada uma e deixamos à sua disposição lápis de cor. Nossa proposta consistiu em que desenhassem o que gostariam de ganhar de aniversário. O que foi nítido de ser observado é que os desenhos obtidos de tal orientação trazem configurações privativas dentro das considerações de gênero. A temática do desenho foi proposta por nós, contudo, a criança era livre para escolher e desenhar seu brinquedo, apesar disso, além dos brinquedos seguirem a dicotomia menina /menino, as cores também seguiram essa lógica.

Percebemos dessa maneira, qua há uma premência de desconstruir ideias relativas ao gênero, demonstrando separação presente nas brincadeiras e brinquedos, entre masculino e feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições teóricas, em conjunto com as práticas desempenhadas no espaço da brinquedoteca, é possível perceber que há um longo caminho a ser percorrido por nós, educadores, dentro da temática de gênero. Sabemos

que por se tratar de crianças em idade pré-escolar, que trazem toda uma bagagem cultural e muitas vezes normativa, oriunda de suas famílias e demais vivência, não se configura tarefa simples.

Não pretendemos afirmar como deve ser feito ou discutido tal tema, contudo, faz-se necessário que a escola e seus agentes educativos abandonem velhas concepções e temores. Ignorar o que é inerente do ser humano é ignorar sua essência e natureza. Porém, quando se discute algo, permite a possibilidade de transformação, de desvelamentos daquilo que não se sabe.

A escola, como uma das primeiras instituições que a criança frequenta, tem em seu arranjo o privilégio de participar, junto à família, da formação de nossas crianças. Se isso for trabalhado de maneira consciente, é possível que, além de transformar a visão atual das escolas, tal melhoria se difunda na sociedade como um todo.

REFERÊNCIA

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Editora Mossani, 2002.

BRAGA, E. M. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, E.;

ROSIN, S. M. (Orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá/PR: EDUEM. 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época). Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p.

443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdfAcesso: 05/05/2018.

FARIA, A L. G. de; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E. de; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. (orgs.). **Infância e Pós-Colonialismo**. Pesquisa em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas/SP: Leitura Crítica, 2015. (Coleção Hilário Fracalanza; n.9).

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.683-688, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200019>. Acesso em: 18 maio 2018.

FOUCAULT. **História da Sexualidade** I:A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 41.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. 13 reimp. Rio Janeiro: LTC, 2008.
GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MARIANO, C. L. S. **Gênero e sexualidade no cotidiano escolar**. In: SALGADO, R. G.;

MARIANO, C. L. S.; SOUZA, L. L.V. (orgs.). Cuiabá: EdUFMT, 2016. (Coleção Gênero e diversidade)

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis:** um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogaçoes a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 04 maio 2018.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p.177-200, jul. 2013. Semestral. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3085/1874>. Acesso em: 08 maio 2018.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 8333, n. 33, p.265-283, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010>. Acesso em: 28 maio 2018

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**:o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

ZORZE, Patricia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil.** 2012. 28 f. TCC (Graduação) - Curso de Métodos e Técnicas de Ensino, Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4692/1/MD_EDUMTE_I_2012_19.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO AS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM PERNAMBUCO.

Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
cinthia.futura@gmail.com

Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa aqui apresentada, intitulada "Violências Sexuais contra Crianças e Adolescentes: prevenção e enfrentamento no contexto escolar", que tem como objetivo analisar a escola como espaço protetivo e de prevenção às violências. Pretende trazer uma reflexão sobre o papel da escola na prevenção e enfrentamento das violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Sendo a escola um dos principais atores da Rede de Proteção e responsável pela garantia e promoção de direitos da criança e do adolescente, é necessário compreender o processo histórico dos direitos da criança no contexto escolar, como contribuir para a formação de educadores para o tema da prevenção e enfrentamento ao abuso e exploração sexual, compreendendo a relação da temática com as questões de gênero, sexualidade e educação.

Com isso se faz necessário tomar como referência os direitos sexuais na perspectiva da autoproteção, como um direito humano, a criança precisa saber diferenciar um toque de afeto de um abuso. Isso só é possível, se ela conhecer o seu corpo, os seus limites e o direito de dizer não. E educação sexual para autoproteção possibilita que crianças e adolescentes possam ser protegidas e se proteger.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 3 assegura a crianças e adolescentes os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e a sua proteção integral.

> Art.3 A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil,1990)

A partir de uma análise do contexto local e de ações desenvolvidas em esco-

las da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes – PE pretendemos apresentar o cenário da promoção e garantia de direitos das crianças e adolescentes.

A questão problema que impulsiona essa pesquisa nos faz refletir em que medida as escolas públicas estão envolvidas na prevenção e enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes.

O percurso metodológico escolhido busca conhecer, refletir e ressignificar a escola como espaço protetivo, a partir de pesquisas de campo em duas escolas públicas da Rede Municipal de ensino, identificar e compreender as limitações dos/as professores/as em perceber os sinais de violências em seus/suas alunos/as.

A metodologia proposta pela pesquisa se dá através de uma abordagem Qualitativa, a partir de técnicas como entrevistas e grupo focal com profissionais da educação, como técnicas de tratamento de dados da pesquisa utilizaremos a Análise de Conteúdo e Análise Documental, buscando um entrecruzamento dos documentos analisados com os achados da pesquisa de campo.

Da fundamentação teórica que norteia esse estudo, é possível compreender as contribuições recentes da Sociologia da Infância, ampliando nossa visão e entendimento sobre os diversos aspectos relacionados à infância, como as relações de gênero, de classes sociais, as relações étnicas e raciais, as desigualdades e situação de pobreza, que estão diretamente relacionadas ao tema em questão, buscando ampliar o olhar sobre a infância contemporânea tomando como referencial teórico os Direitos Humanos de Crianças e Adolescente e as reflexões da Sociologia da Infância e do contexto de desigualdades e violências em que estão inseridas.

A partir das contribuições e novos estudos da Sociologia da Infância, de Corsaro e Sarmento, que compreendem a criança como sujeito de direitos e ator social dos processos que os envolvem, e não como seres passivos desse processo e de qualquer outro que lhe diga respeito.

Também entendemos a criança e o adolescente como sujeitos de direitos tomando como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente, mesmo que grande parte das crianças e adolescentes vivam em situações de vulnerabilidades e violências, em alguma medida participam da vida em sociedade e da vida adulta de diferentes formas.

Segundo Corsaro:

> Apenas uma coisa é pior do que perder uma criança em circunstâncias trágicas e inesperada como uma guerra, doença ou desastre. É perder uma criança devido a atos de abuso deliberados, intencionais e evitáveis. Muito frequentemente esses atos ocorrem exatamente na segurança do lar – o local onde elas deveriam se sentir seguras e protegidas do perigo. Quando as crianças são abusadas pelos responsáveis, elas não só ficam perturbadas física e emocionalmente, mas frequentemente se culpam pelas falhas daqueles em quem confiam e amam. As consequências do abuso são dessa forma, duplamente trágicas e normalmente duradouras. (CORSARO, 2011, p.270).

A partir das reflexões de Sarmento é possível identificar alguns fatores de exclusão tomando como referência quatro espaços estruturais: o espaço de produção, que tem relação com o trabalho e distribuição de riqueza; o espaço doméstico, o espaço da cidadania /a escola e o espaço comunitário, que se refere às relações de pares e culturas infanto-juvenis. Sendo o espaço estrutural de produção caracterizado por quatro pontos fundamentais que definem a exclusão social: a pobreza entre gerações; o trabalho infantil; os efeitos do desemprego nas gerações mais jovens; e a criação de novas desigualdades caracterizadas pelo acesso desigual aos bens do mercado de produtos para a infância.

Sabemos que a violência sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno bastante complexo, que ocorre em todo o país e no mundo, que têm influências culturais, sociais e econômicas. No Brasil, essa é uma realidade que atinge meninos e meninas de diferentes formas.

O Relatório da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos – Balanço das Denúncias de Violações de Direitos Humanos de 2017 traz os dados referentes às notificações recebidas pelo Disque 100, de casos de violências contra crianças e adolescentes, e publicados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Esses dados retratam a gravidade e a urgência no enfrentamento do problema, destacando um aumento de 10% a mais do que o registrado em 2016. Foram registrados em 2017 (84.049) denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes e em 2016 (76.171) casos de violências contra crianças e adolescentes, estando em primeiro lugar a negligência (37,6%), seguida de violência psicológica (23,4%), física (22,2%), sexual (10,9%) e outras violações (6%).

Com relação ao perfil das vítimas, os dados revelam que as meninas são as maiores vítimas (44%) e meninos (39%), sendo a faixa etária mais atingida de 04 a 11 anos, somando 42%, seguido das faixas etárias de 12 a 17 anos com 30% e de 0 a 03 anos com 18%, no que se refere ao recorte raça/cor, 36% são meninas e meninos pretos/pardos e 26% brancos.

Em Pernambuco, a Ouvidoria da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude – SDSCJ/PE registrou 270 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes durante o ano de 2017. Entre janeiro e abril deste ano, já são 148 denúncias. Sabemos que esses dados não conseguem revelar o cenário real e que certamente o número de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes em Pernambuco e no país é muito maior.

Considerada uma das mais graves violações de direitos humanos, a violência sexual está diretamente ligada a outras formas de violências e negação de direitos. É uma violência que fere a dignidade humana. Além do ciclo da pobreza e desigualdade, a questão de gênero, a cultura do machismo que está enraizada e perpetua a imagem das meninas e mulheres como objetos sexuais e posses dos seus corpos, a adultização da infância que atinge principalmente as meninas, além da ausência de um trabalho que atue na perspectiva da igualdade de gênero e a prática da educação sexual na escola como uma ferramenta de autoproteção para crianças e adolescentes.

Segundo Faleiros (2008), a violência sexual contra crianças e adolescentes

é uma violação de direitos, uma transgressão, uma relação de poder perversa e desestruturante.

> Esse tipo de violência caracteriza-se como uma violação dos direitos humanos universais e dos direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento: direito à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, ao processo de desenvolvimento físico, psicológico, moral e sexual sadio e à proteção integral. A violência sexual no âmbito familiar é uma violação ao direito à sexualidade segura e à convivência familiar protetora. (FALEIRO, 2008, p.38)

Nesse sentido, para compreender o contexto e a importância das questões relacionadas à temática gênero e sexualidade na escola, é necessário identificar quais ações e políticas públicas de enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes já estão sendo desenvolvidas.

Algumas iniciativas e programas de formação têm contribuído no campo da prevenção das violências, a exemplo do "Programa Escola que Protege", Projeto "Maria da Penha vai à escola", e das formações em direitos humanos, que em Jaboatão dos Guararapes, acontecia através do Núcleo de Direitos Humanos da Secretaria de Educação, que desenvolvia nas escolas ações de formação em diferentes temas ligados aos direitos humanos.

O Projeto Maria da Penha vai à Escola é desenvolvido através de parcerias entre a Secretarias Municipais da Mulher e Educação do Município e o Governo do Estado, e tem como proposta realizar ações educativas nas escolas para apresentar e discutir a Lei Maria da Penha com estudantes. É uma estratégia encontrada para promover uma cultura de igualdade de gênero, pautada no respeito, buscando desconstruir e erradicar a violência contra meninas e mulheres.

Questões contemporâneas evidenciam a relevância dessa pesquisa e têm relação direta com a prevenção e o enfrentamento das violências sexuais contra crianças e adolescentes no contexto escolar: o contexto de desigualdades e pobreza, a necessidade de implementação do ECA nas escolas, a importância da Educação Sexual Infantil para autoproteção, e discussão de gênero como estratégia para a prevenção das violências sexuais.

Embora saibamos e os dados nos mostrem que essa é uma realidade vivida por meninos e meninas, optamos nesse trabalho em fazer um recorte, evidenciando a situação das meninas no contexto das violências sexuais e das diferentes desigualdades que as atingem.

AS INTERFACES DAS VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA O CAMINHO PARA A PREVENÇÃO

As violências e seus impactos na vida de uma criança e adolescente causados por abuso sexual e ou a exploração sexual, deixam marcas profundas por muitos anos e até por toda a vida. A violência é um fator que afeta a saúde física e psíquica de qualquer vítima, principalmente em se tratando de uma criança

que ainda está em desenvolvimento.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, é necessário aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, reforçando a importância da legislação brasileira e os planos de educação incluírem as perspectivas de educação em sexualidade e de gênero.

> As desigualdades de gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual de meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais, no que se refere à educação em sexualidade e de gênero no sistema de ensino do país. (Nações Unidas, 2018)

As questões de gênero e sexualidade são determinantes histórico e cultural, o lugar destinado às meninas e mulheres sempre foi sob o controle e poder masculino. A cultura machista perpetuada ao longo de décadas até os dias atuais, e a cultura do estupro, evidenciam uma realidade cruel vivida cada vez mais cedo por meninas e mulheres.

As meninas estão inseridas em contextos de desigualdades de diferentes maneiras, seja na sua objetificação sexual e doméstica, as questões socioeconômicas que impactam diretamente suas vidas e seus direitos. Situações de violações e negação de direitos que se manifestam, na forma da violência intrafamiliar através da violência doméstica, da violência sexual e do trabalho infantil, trabalho infantil doméstico.

Essa não é uma situação que atinge apenas as meninas no Brasil, é uma realidade mundial. Por isso a Plan International lançou a Campanha Mundial “Por Ser Menina”, em 50 países, com o intuito de chamar atenção para a necessidade de efetivar políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos das meninas, de igualdade e da justiça de gênero. No Brasil, nas cinco regiões do país, a Plan International Brasil, realizou a pesquisa “Por ser Menina no Brasil: crescendo entre Direitos e Violências”. Dentre as conclusões do relatório socializado pela Plan, 1 menina a cada 5 conhece outra que já sofreu violência.

> É preciso considerar a dimensão de gênero, uma vez que a violência sexual atinge em proporções altas meninas e mulheres. Por exemplo, das denúncias de violência sexual recebida pelo Disque 100 em 2015, cerca de 80% se referia a meninas (16.701 registros relativos ao sexo feminino e 4.050 do sexo masculino). As negras são as mais afetadas, representando 36,7% dos casos. [...] (Trabalho Infantil nos ODS, 2017, p.46)

Dessa forma, podemos afirmar que outro aspecto que está relacionado às violências sexuais e de gênero, é o recorte raça e classe social. Isso é confirmado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) em seu relatório “Situação da População Mundial 2016”, que aponta os principais desafios para a garantia dos direitos das meninas brasileiras, e que as meninas tem seus direitos violados a partir dos 10 anos. O relatório da UNFPA foi dedicado ao tema das meninas de 10 anos em todo o mundo, sendo este um grupo etário estra-

tégico considerado pela ONU, para combater as desigualdades e promoção do desenvolvimento sustentável dos países até 2030 (ano da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável).

De acordo com a UNFPA, no Brasil “as UFs (unidades federativas) com maior proporção de pessoas com 10 anos estão entre as mais desiguais e no mundo mais da metade da população de 10 anos está em países com altos níveis de desigualdade de gênero”.

A partir da constatação do cenário mundial em que vivem essas meninas e do que está posto como meta pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), é necessário para que se possa concretizar essa meta até 2030, atuar para mudanças positivas na vida das meninas, garantindo a promoção da igualdade de gênero, raça e etnia.

Os objetivos globais trazem esse compromisso, no Objetivo 5 – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas; 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos. Dentre essas violências estão todas as violências sexuais, principalmente o abuso sexual, que ocorre em maior proporção e está pautada na desigualdade de gênero.

As questões relacionadas à dimensão da sexualidade e direitos sexuais também devem ser consideradas pensando esse desenvolvimento sustentável, em especial para as meninas. E o caminho para que seja possível atuar nessa direção, é a escola, é na inclusão das discussões dos direitos humanos de crianças e adolescentes de maneira mais ampla.

> É fundamental compreender a sexualidade como uma dimensão relacionada à prevenção do abuso sexual e à promoção das relações que assegurem o desenvolvimento saudável da sexualidade e a dignidade humana. A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma violação de direitos que fere a dignidade humana, compromete o seu desenvolvimento pleno e saudável. (MIRANDA e SARINHO, 2017, p.6)

Incluir a Educação em Sexualidade na escola é promover os direitos sexuais para autoproteção de crianças e adolescentes. Devemos compreender que trabalhar a temática sexualidade/educação sexual na escola, não substitui ou tira a responsabilidade do que compete e é função dos pais/das famílias, mas que contribui para a formação de ambientes mais seguros para crianças e adolescentes. Tanto a família quanto a escola tem um papel importante na promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescente e na proteção.

A família e a escola têm um importante papel na promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e na proteção contra as diferentes formas de violências, principalmente, às violências sexuais.

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 2013, Art. 4º, p.9)

Ao analisarmos alguns documentos oficiais que norteiam as políticas de educação no país, a exemplo da LDB, os PCNs e a própria BNCC, encontramos referência à importância de se discutir as questões de gênero e sexualidade na escola, pautado nos direitos sexuais de crianças e adolescentes.

No ano de 1997, o Ministério da Educação, incluiu a orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), voltado para o ensino fundamental como tema transversal.

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN)

Nesse sentido, buscamos respaldo nas diferentes fontes pesquisadas e nos marcos legais, para reafirmar a relevância dessa discussão, em torno das questões de gênero, sexualidade e educação, não apenas nos espaços de educação formal, mas em outros espaços complementares à escola, como centros culturais, espaços de lazer, esporte, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais Orientação Sexual, traz a reflexão de que “o trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres (...)”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, p.322)

Nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, também está posto, quando no item 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua própria saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas.

> O Estado Brasileiro legitimou a sexualidade como aspecto de cidadania nas áreas da saúde, vida familiar e social, meio ambiente, ciência e tecnologia, cultura e linguagens, conforme consta da Resolução 2/98 da Câmara de Educa Básica do Conselho Nacional de educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998b), é reforçado no documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (eixo VI p.143,144). (Guia Escolar, 2011, p.50)

Diante do que trazem esses referenciais oficiais e de estudos sobre a temática, compreendemos que esta é uma questão que não se pode deixar de lado, é necessário pensar outras masculinidades, onde as relações de igualdade de gênero sejam promovidas no intuito de desconstruir as relações pautadas na cultura machista e nas diferentes formas de violência.

Falar de corpo e sexualidade desde a primeira infância é fundamental, para que a criança possa crescer e se desenvolver de maneira segura, saudável e protegida. A criança precisa conhecer o seu corpo, saber que tem partes ínti-

mas e que nelas ninguém deve tocar, exceto pessoas adultas de confiança em situações de cuidado e higiene. Aprender a diferenciar um toque de afeto de um abuso, que o seu corpo lhe pertence e que tem o direito de dizer não, contribui para a autoproteção e autodefesa de possíveis situações de violência sexual, principalmente o abuso sexual.

A ESCOLA E OS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Devemos pensar a escola como um terreno fértil para cultivar ações voltadas para o enfrentamento das diversas formas de violências contra crianças e adolescentes.

> A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. (SECAD/MEC, 2008)

Compreendemos que é preciso ver o lócus da escola como um espaço de proteção, de garantia e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Para que a escola seja esse lugar de diálogo e de uma prática pedagógica pautada nos direitos, é preciso que as ações de prevenção às violências sejam incluídas como políticas públicas de educação.

> Ao enfrentar os desafios cotidianos, marcado pelas diferentes formas de violência, a escola deve se tornar um espaço de produção de uma cultura de proteção, construída a partir dos direitos humanos. Nesse processo, os profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidades devem estar articulados no sentido de garantir que os direitos fundamentais sejam efetivados no cotidiano de meninos e meninas. (MIRANDA, 2016,p.50)

A escola deve contribuir para o fortalecimento da Rede de Proteção, procurando romper com a lógica adultocêntrica, que muitas vezes invisibiliza seus/suas estudantes. A escola deve ser o espaço onde crianças e adolescentes possam ter os seus direitos humanos assegurados, embora as escolas, atualmente, sejam marcadas por diversas violações de direitos.

> Conceitualmente, a escola não é uma instituição meramente transmissora de conhecimentos, mas um espaço em que se trabalham saberes, os afetos, os valores, as normas, os modelos culturais e os direitos. É também na escola que se constroem modelos de sociedade. Entendê-la sob essa perspectiva significa reconhecer que muitos de seus problemas se originam além de seu espaço pedagógico, e que, portanto, só podem ser enfrentados se houver uma articulação com outras instâncias sociais. (Guia Escolar, 2011, p.43).

Levando em consideração a escola como um espaço voltado para a formação da cidadania e transformação social, deve ser também um espaço de diálogo, promoção de direitos, e de ações voltadas para a prevenção e o enfrentamento

das violências, sobretudo às violências sexuais. Nos dias de hoje, é imprescindível falar em violências sexuais contra crianças e adolescentes, principalmente, na escola. É preciso falar de sexualidade, dos direitos sexuais de crianças e adolescentes na perspectiva da autoproteção e autodefesa em situações de violências sexuais, principalmente o abuso sexual.

> Mesmo enfrentando a resistência de setores reacionários nas últimas décadas, a sociedade brasileira vem repensando a função social da escola, ao construir uma proposta educativa baseada na chamada "educação em direitos humanos". A efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos passa a estabelecer uma proposta para educação básica a partir de uma perspectiva política comprometida com a cultura de paz, com a cidadania, com as práticas de respeito às diferenças étnicas, religiosas, de gênero e classe social. O Plano representa um importante documento para fundamentar e planejar ações de uma escola que protege. (MIRANDA, 2016, p.51)

Pensando nessa escola que protege e promove direitos, precisamos contribuir com formação na temática das violências, implementar efetivamente o ECA e garantir espaços de escuta de crianças e adolescentes. É na escola que as meninas e os meninos estão, onde passam a maior parte do tempo e onde muitas vezes os sinais de violências emergem. Por isso, é muito importante que as escolas estejam preparadas para lidar com as diferentes formas de violências e as suas equipes formadas.

As políticas públicas voltadas para o enfrentamento às violências sexuais, com destaque para o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2005), no eixo da prevenção, e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 70, preconiza "É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente".

Com isso, se evidencia a importância da escola no enfrentamento das violências sexuais e de qualquer outra violação de direitos.

> Reconhecendo a importância da prevenção, os indicadores para o eixo de Prevenção devem considerar o envolvimento das diferentes mídias em campanhas de mobilização e prevenção da violência sexual; a qualificação das campanhas de prevenção; o fortalecimento da rede familiar e comunitária e a inserção das escolas em ações de prevenção. (Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, 2015, p.29)

Buscar ferramentas que possam subsidiar a implementação dessas ações na escola é fundamental. O diálogo com a Rede de Proteção e outros atores do Sistema de Garantia de Direitos possibilita à escola se fortalecer e não se sentir sozinha nessa luta, sendo necessário pensar essas ações de forma articulada e como política pública.

Pensar em processos formativos na temática dos direitos da criança e do

adolescente, seja na formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, é um caminho possível para um trabalho mais efetivo na escola. Embora atualmente existam algumas experiências pontuais, que atuem nessa direção, percebemos a necessidade de ações mais frequentes e permanentes, que não sobrecarreguem as/os professoras/res, mas que os apoiem nessa desafiante tarefa.

O município de Jaboatão dos Guararapes, através da atuação do Núcleo de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, durante os últimos anos esteve à frente das ações de prevenção e enfrentamento às violências sexuais, de maneira articulada, envolvendo as escolas e outros atores da Rede de Proteção local, em especial os CRAS, CREAS e Conselhos Tutelares. Atuando de forma intersetorial e estabelecendo outras parcerias com organizações da sociedade civil, buscando contribuir na formação das suas equipes e na implementação das ações nas escolas.

Durante algumas atividades formativas realizadas, as pessoas participantes, na sua maioria representantes das escolas e serviços da assistência, relatavam a necessidade de materiais que contribuíssem na sua formação profissional e apoiassem seu trabalho no atendimento direto aos seus públicos (crianças, adolescentes, famílias e comunidade).

Dessa forma, é importante se apoiar em instrumentos já existentes, pensados para a promoção da proteção à infância e à adolescência no enfrentamento das violências sexuais, que reforce a escola como um espaço de construção de uma cultura de prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Pensado em instrumentalizar as/os profissionais da educação, em especial professoras e professores, para que possam se fortalecer, se (in)formar, compreender as múltiplas dimensões que estão relacionadas às violências contra crianças e adolescentes, destacando as violências sexuais , como prevenir e lidar com problema, desde a identificação dos sinais e os caminhos para o enfrentamento.

E o caminho para essa atuação protetiva da escola, é a formação das suas equipes e a inserção das ações voltadas para a educação sexual e autoproteção de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES

Considerando que a pesquisa está em andamento, ainda não podemos afirmar quais são os resultados alcançados até o momento, mas que através desta pesquisa, pretendemos revelar como as escolas lidam com o problema, o contexto local de violência sexual e possíveis caminhos para mudança da realidade.

Leva-nos a compreender a violência nas suas múltiplas dimensões e os desafios que estão postos. Evidencia que as violências sexuais contra crianças e adolescentes ainda é uma realidade presente cotidianamente na vida de milhares de meninos e meninas, que precisa ser enfrentada de maneira efetiva e que a escola tem papel fundamental nessa luta.

Para que se possa atuar no enfrentamento às mais diferentes formas de violências é preciso romper com a “estrutura tradicional” da escola, buscando (re)

pensar a cultura escolar, garantindo diferentes formas e espaços onde crianças e adolescentes possam viver de forma segura e protegida.

É preciso pensar estratégias e ferramentas pedagógicas que apoiem profissionais da educação nessa tarefa tão difícil e presente cotidianamente no espaço escolar.

Acreditamos que a mudança de realidade só será possível quando houver políticas públicas de educação que priorizem as discussões de gênero, novas masculinidades positivas e ações voltadas para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes, através da formação de professores em sexualidade e educação sexual como promoção da autoproteção de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL - http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-05/ongs-e-governo-federal-se-unem-para-combater-violencia-sexual - Acesso em 08 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos **-** Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. **Balanço das Denúncias de Violações de Direitos Humanos 2016**. **Disque 100**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos **-** Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. **Balanço Disque 100 – 2017.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

CANAL FUTURA. **Kit Pedagógico Crescer sem Violência** – Cadernos de Textos “Que Exploração é Essa?” (2012) e “Que Abuso é Esse?”. Rio de Janeiro: 2015

COMITÊ NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Caderno Temático. Faça Bonito. Proteja Crianças e Adolescentes – **Direitos Sexuais são direitos humanos: coletânea de textos**. – 2ª edição, Brasília, 2012.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**, Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FALEIROS, Vicente. FALEIROS, Eva. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC/SECAD. Brasília, 2008.

FALEIROS, Vicente. FALEIROS, Eva. PEREIRA, Priscila. **Desmascarando o Abuso Sexual** – Caderno de Textos Que Abuso é Esse? – Rio de Janeiro, 2015.

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. **Trabalho Infantil nos ODS.** Brasília, 2017.

LYRA, CHAVES, E. & CARMO, J. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Coleção Renaform/UFRPE. Recife, MXM Editora/UFRPE, 2016.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais Orientação Sexual**. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf - Acesso em maio 2018.

MIRANDA, Humberto. *Conselho Tutelar e Escola: (Re) pensando os sentidos da proteção.* (IN) LYRA, CHAVES, E. & CARMO, J. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Recife, MXM Editora/UFRPE, 2016.

MIRANDA, Humberto e SARINHO, Cinthia. **Violências sexuais contra crianças e adolescentes: reflexões sobre gênero, sexualidade e educação**. Artigo apresentado em relato de experiência durante o IV CONEDU – Congresso Brasileiro de Educação (novembro, 2017).

ONU BR. Nações Unidas no Brasil – **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/ - Acesso maio 2018.

PLAN International Brasil – **Por ser menina no Brasil (Resumo Executivo) Crescendo entre Direitos e Violências**. 2013.

Revista Iberoamericana de Educação nº72. Educação Infantil (II) (issn: 1022 – 6508) – 2016.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes** / Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito – Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

UNESCO - https://nacoesunidas.org/unesco-defende-educacao-sexual-e-de-genero-nas-escolas-para-prevenir-violencia-contra-mulheres/ - Acesso em maio de 2018.

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas - http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/1679-no-dia-internacional-da-menina-unfpa - Acesso em maio 2018.

INFÂNCIAS, CIDADES, (IN)VISIBILIDADES: METODOLOGIAS DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Rita Marisa Ribes Pereira
UERJ
ritaribes@uol.com.br

Fernanda de Azevedo Milanez
UERJ

Juliana Botelho Viegas
UERJ

> *O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.* (Walter Benjamin)

Todo texto tem seu contexto, lembra-nos Bakhtin (2003): em sua materialidade inscreve os seus autores e leitores num diálogo que nem se inicia, nem se esgota nele. No entanto, carrega o hálito da contemporaneidade que transformara seu tema em questão, bem como cada palavra se desenha posicionada em face do debate que pretende firmar. Trata-se de um pensar posicionado, de uma enunciação que se dirige, de um dizer a espera de contrapalavras. Por essa mesma razão, toda leitura implica indagações sobre o tema de que trata o texto, como esse tema se coloca no debate no contexto da sua produção, em que auditório social ele é produzido e com quem seus autores estão a dialogar? Parte dessas essas informações geralmente estão explicitadas no interior do texto, outras, precisam ser investigadas pelo leitor como uma forma de complementar sentidos à compreensão do texto. Leitoras de Bakhtin que somos, queremos explicitar o contexto de produção deste texto, mas seguimos desejosas de que outras indagações possam vir enriquecê-lo de sentidos, ampliando o debate proposto, pois é nossa intenção tanto a explicitação das condições de sua produção, quanto a construção de uma escuta para aquilo que só o leitor, de seu lugar de leitor, pode fazer.

Este texto nasce no contexto de um repensar da trajetória do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea e das metodologias de pesquisa com crianças construídas ao longo de quase quinze anos de pesquisa. Além da alternância de temas da cultura contemporânea, temos assumido como um tema permanente de estudos a especificidade da pesquisa com criança. Avaliamos que temos acumulado uma significativa reflexão acerca da especificidade da pesquisa com crianças e do lugar ativo das crianças na interlocução de pesquisa. A escolha dos temas, das questões e das opções metodológicas tem sido construída tomando por bússola pistas e indicações das crianças que nos afetam como

pesquisadores. Exemplos disso, nossas pesquisas se iniciaram focando as relações das crianças com as mídias eletrônicas e o consumo; a percepção de que naquele momento as crianças passavam a interagir com as mídias digitais fez com que redirecionássemos nossos estudos. Com isso, não apenas pudemos testemunhar a chegada das crianças ao uso dos computadores e a sua inscrição na cibercultura, como pudemos indagar junto com elas sobre o novo lugar social que essa condição lhes conferira, o de uma potencial horizontalidade nas condições de comunicação. Na tensão entre explorar os sentidos dessa potencialidade e estar atentos ao lugar que as mídias digitais ocupavam na vida cotidiana das crianças, pudemos perceber que embora a mobilidade sociotécnica permitisse a elas uma ubiquidade sem precedentes, elas pouco se deslocavam na cidade onde moram. Buscar saber mais sobre o cotidiano das crianças e dos seus deslocamentos na cidade é o objetivo central do projeto de pesquisa que neste momento se encontra em produção.

De certo modo, ao longo dessa trajetória, cada reordenamento de nossas questões nos conduziu a buscar novas metodologias que fossem condizentes às diferentes temáticas e às suas possibilidades de investigação. E sempre que buscamos o contexto em que tais decisões foram tomadas, lá encontramos uma palavra ou um gesto de criança que nos mobilizou a mudar a rota ou alterar o ritmo. No entanto, reparamos que, embora as crianças sempre tivessem ocupado um lugar ativo na interlocução e nas decisões de pesquisa, via de regra nós – os pesquisadores – ocupávamos um lugar já hegemônico e/ou já naturalizado no que se referia à delimitação da temática, à escolha do campo e do grupo de crianças que participariam da pesquisa, ao tempo de duração dos encontros e à disposição dos mesmos ao longo do processo da pesquisa, o esboço de um roteiro balizador da interlocução, ainda que feito para ser alterado etc. Ou seja, circulávamos nos limites de uma concepção de infância circunscrita pelos nossos próprios critérios de escolha e em metodologias cuja familiaridade e histórico em nossos estudos sugeriam certas garantias.

INFÂNCIA: FISIOGNOMIAS

Que infâncias se tornam perceptíveis nessas condições? Que outras permaneceram invisíveis? Que fazer para torná-las presentes? Promover um deslocamento no lugar que ocupamos como pesquisadores mostrou-se para nós como o novo desafio de pesquisa a ser enfrentado. Deslocamento no sentindo de sair do lugar de quem interpela as crianças para ocupar o lugar de quem se deixa afetar e experimentar, então, estar atento sem intervir objetivamente, renunciando à postura de que ele, o pesquisador, tem a obrigatoriedade de ser o sujeito proativo no processo de pesquisa. Noutra direção, trata-se de aprender a aquietar-se para espreitar o mundo. A interlocução verbal – já naturalizada em nossas rotinas – é posta circunstancialmente em segundo plano, apostando em outras formas de percepção, onde o pesquisador passa a ocupar o lugar de quem precisa mesmo é aprender a perceber, mais do que intervir ou inaugurar uma conversa. É desse deslocamento – ainda em processo e carente de palavras para dizê-lo

– que este texto trata. Nosso propósito é o de ensaiar formas de atenção aos modos de ser e de estar das crianças em seu cotidiano, permitir-nos à estesia da materialidade do cotidiano, espreitar contextos instaurados pela dinâmica da própria vida. Que infâncias se mostram para nós no movimento da vida? O que nos dão a ver as crianças sem que nos afoitemos a interrogá-las?

Tendo infância e cotidiano como conceitos centrais ao novo projeto, buscamos em Walter Benjamin a fundamentação para a construção da estesia pretendida nomeando o que se busca como as "fisiognomias da infância". Em sua filosofia da linguagem o conceito de "fisiognomia" (BENJAMIN, 1984, 1987, 2006; BOLLE, 2000) se apresenta como uma imagem dialética para pensar o jogo que se produz entre os modos como a infância pode se apresentar aos pesquisadores e os modos como os pesquisadores constroem um olhar aguçado à percepção da infância. Na esteira das produções deste autor (BENJAMIN, 2004, 2015), estamos delimitando o conceito de infância circunscrito às experiências que são próprias das crianças – sujeitos históricos e partícipes da produção da cultura – e que também constitui a vida adulta na forma de memória.

O conceito de fisiognomia é deveras polissêmico e controverso. No Século XIX distintos campos científicos – psicologia, biologia e mesmo a ciência romântica de Goethe – disputaram sentidos ao conceito. No tensionamento entre subjetividade e objetividade, balizador da Ciência Moderna, todo um saber científico de caráter determinista e eugênico se constituiu em seu entorno no afã de explicar, classificar e interpretar traços do caráter a partir das linhas dos rostos.

Tecendo severa crítica a essas posturas Walter Benjamin busca a fertilidade do conceito de fisiognomia: no sentido de se construir uma estesia à materialidade com que as épocas se deixam perceber, para que essa materialidade, uma vez tornada visível, pudesse gerar uma reflexão sobre a experiência do tempo e da história, supostamente imperceptíveis. Seu propósito é, numa perspectiva materialista, construir uma concepção de história associada às transformações das cidades e da cultura, onde as dimensões do espaço e do tempo sejam tratadas indissociavelmente. O autor sinalizava que as consequências éticas de se perceber o tempo separadamente do espaço, tal como apregoava a ciência moderna, podiam ser avaliadas pela invisibilidade da história, concebida como um tempo vazio e homogêneo.

Fruto de uma elaboração de pensamento que segue na mesma direção, a fisiognomia, na perspectiva benjaminiana pode ser compreendida como a arte de escrever a história através de imagens. Na filosofia da linguagem de Benjamin, as imagens do pensamento correspondem ao que os conceitos significam no campo científico. Escrever a história é dar uma fisionomia às datas (1987, p. 188; 2006, p. 518), tarefa do historiador materialista e do cronista do cotidiano. As fisiognomias, na acepção do autor, portanto, não se constituem dados naturais, mas construções históricas de sujeitos posicionados a pensar sua época. Interessava ao autor espreitar os rostos da história, as fisionomias da modernidade, da multidão (BOLLE, 2000).

Também as fisiognomias da infância foram exploradas por Benjamin, tanto no que se refere à compreensão de que a infância implica uma relação com o

tempo, com a história, com as diferentes épocas, quanto por considerar que a perspectiva a partir da qual as crianças cotejam a história é uma perspectiva legítima e aguçada em sua materialidade. Sua obra nos oferece uma coleção de imagens dialéticas de infância, sobretudo em “Rua de mão única” e “Infância em Berlim por volta de 1900” onde apresenta imagens de infância prenhes de história. Da materialidade do cotidiano da criança – os brinquedos, os livros, as práticas infantis, a linguagem, os lugares por onde anda – o autor traça uma análise complexa da história e da cultura.

ÉTICAS, ESTÉTICAS E CONHECIMENTOS

Abdicar do lugar de protagonista numa interlocução e ensaiar uma postura inicial de quietude é o deslocamento a que nos propomos. Em termos metodológicos esse deslocamento impõe alguns desafios: criar modos de perceber, modos de registrar, modos de analisar e de sistematizar o conhecimento produzido. Almejamos criá-los tendo por princípio norteador a indissociabilidade das dimensões ética, estética e epistemológica tanto sinalizada por Walter Benjamin (1984, 2006), ou seja, tendo clareza de que os modos de perceber são também modos de se posicionar valorativamente em relação ao mundo social e de circunscrever possibilidades de conhecimento, tanto quanto o agir denota formas de percepção que põem em ato uma determinada bagagem teórica.

Buscando problematizar a complexidade que reside nos mais simples modos de percepção encontramos na literatura de Ítalo Calvino um par para nossas reflexões. Palomar, personagem que dá título a uma das suas obras, é um senhor que é todo olhos e que vive a pensar sobre os modos como percebe o mundo ao seu redor: o gramado, o amor das tartarugas, um cesto de pantufas, as ondas do mar, o assovio do melro, a banhista de seios nus. A vida cotidiana. Uma característica presente na obra de Calvino é a simplicidade nas escolhas dos fatos a serem observados, contraposta à complexidade nas análises. As descrições do senhor Palomar são tentativas de visualizar a profundidade presente nas coisas simples. Nessa mesma perspectiva, pretendemos estar atentos a cenas simples da vida cotidiana.

Após percorrer toda a obra provocando-nos com sua existência tão atenta, eis que oferece um conselho a quem, como ele, pretende se dedicar a espreitar o mundo: aprender a estar morto, aprendizagem que se tornou inspiração para a construção da sensibilidade por nós almejada, construída na recusa a um protagonismo imediato. Em “Como aprender a estar morto” (Calvino, 1994, p. 108), Palomar busca o desafio de observar sem intervir. Nesse desafio, poderá sobre a diferença entre morrer, deixando de existir, e o que chama de “estar morto”, uma forma de fazer presente no mundo mais disposto a percebê-lo do que a alterá-lo, ou, dizendo de outro modo, uma forma de não presença ativa, onde a ação é justamente o dar-se a perceber. Quer tentar entender como é o mundo sem ele. *O mundo sem ele significará para ele o fim da ansiedade? Um mundo em que as coisas acontecem independentemente de sua presença e de suas reações, seguindo uma lei ou necessidade ou razão própria que não diz respeito*

a ele? (CALVINO, 1994, p. 109).

O esforço de Palomar é uma crítica severa ao modo contemporâneo do homem viver em face de tantas demandas e quase sem prestar atenção a elas, é uma recusa à todo protagonismo imediato, toda postura afoita que supõe saber agir ou poder dizer antes mesmo de permitir-se conhecer. No campo da pesquisa, é uma cutucada à presunção iluminista que supõe dar existência às coisas, iluminá-las na medida em que se as toma por objeto de estudo. Na contramão da construção de uma ação imediata, o conselho de Palomar é o aquietar-se, entregar-se a esse objeto em vez de afoitar-se em possuí-lo, tarefa que só que dispõem-se a aprender a estar morto exerceria como maestria.

Como lembra Queiroz (2017), essa construção metodológica nada tem a ver com a busca de um lugar isento ou de uma ciência asséptica, supostamente neutra ou imparcial. "Estar morto" *não desresponsabiliza o pesquisador do conhecimento que ele constrói, pelo contrário, sendo ele um tradutor daquilo que vê e autor da reflexão que propõe, a assinatura teórica e metodológica é compromisso seu, e por isso ele deve responder integralmente.* Mesmo diante das apropriações feitas, as construções todas são decisões de cunho ético, pois assinar um pensamento é torná-lo ato seu no texto de sua autoria (BAKHTIN, 2010). Do mesmo modo, não implica *anestesiar-se diante do outro*, não se trata de uma recusa, mas, ao contrário, de uma abertura na sua radicalidade: estar aberto para que o outro te afete, abdicar da pretensão de ser o Adão bíblico que funda os acontecimentos e as interlocuções.

Aprender a estar morto, no sentido que nos propõe Calvino (1990) implica a criação de uma nova forma de agir que exige do pesquisador aguçar os seus modos de percepção do outro (no caso, a criança) e abdicar de uma agência que, via de regra, lhe cabe, posto que geralmente é o pesquisador que decide onde e quando a pesquisa se realizará. Nesse modo de agir talvez o maior desafio do pesquisador seja abandonar-se ao tempo do outro, abrir-se a ser tocado por algo que ainda não sabe o formato através do qual se apresentará. Aqui se desnuda a centralidade da dimensão estética no tipo de pesquisa pretendida: "aprender a estar morto" é também uma recusa à razão instrumental e dogmática que supostamente tudo sabe e tudo organiza, mas que, paradoxalmente, se mostra estéril na percepção à simplicidade da vida cotidiana. Aprender a estar morto é, portanto, reaprender a perceber o mundo esteticamente. Aprender a ver o que não se procura, aprender a escutar aquilo sobre o que não se perguntou. Aprender a estar morto é um exercício de profunda sensibilidade e reflexão.

Nessa perspectiva metodológica, ainda que se possa reconhecer um lugar ativo na observação, é no ato de escrever que o pesquisador que "aprendeu a estar morto" assume efetivamente seu lugar ativo, seja nas pequenas e esparsas anotações de campo, seja na produção de texto que visa organizá-las e, mesmo, torná-las compreensíveis para colocá-las em circulação. É no ato de escrever que o pesquisador redesenha a alteridade vivida no campo – a vida cotidiana – de uma maneira nova e que exige dele uma postura ética que é de outra natureza daquela já experimentada quando há interlocução entre o pesquisador e o seu outro. Lembrando que nosso campo de pesquisa é a vida cotidiana no

seu fluxo intermitente, é possível que esse outro que se tornara objeto de nossa observação não chegue a construir conosco – os pesquisadores – forma alguma de alteridade além daquela que é própria à vida cotidiana: cruzar na rua, estar no mesmo trem, trocar um olhar no meio da multidão. Por isso exige uma forma de registro que faça justiça à peculiaridade dessa alteridade possível.

Considerando que num primeiro momento a atitude do pesquisador é a de "aprender a estar morto" aguçando quietamente a sua sensibilidade, trata-se de uma experiência que se (com)funde com o próprio existir da vida cotidiana. Mas onde encontrar o tênue limite entre a vida cotidiana e aquilo que, na vida cotidiana, se torna pesquisa? Quando tem origem uma pesquisa? Na perspectiva metodológica aqui em construção a escrita tem um papel decisivo, pois entendemos que é no escrever que o pesquisador responde, do lugar único de pesquisador que ele ocupa, ao que viu e viveu. É na escrita de pesquisa que esse outro ganha vida, ganha história, trazido e apresentado por aquilo que dele percebemos enquanto espreitávamos a vida em seu cotidiano.

Para essa escrita, os pensamentos precisarão ser responsavelmente lapidados a partir daquilo que foi visto e vivido no campo e a teoria que vai nascendo e sendo construída em sua forma e conteúdo, na arquitetônica desse novo (con) texto, visa criar um sentido que é único sobre esse pensar, pois ganha existência a partir de um específico ponto de vista. É neste espaçotempo singular, que reconhecemos o ato da criação, compreendendo ato como aquele gesto responsável e único, que emaranha exclusivamente o autor e seu pensamento (AMORIM, 2009), numa resposta ética e estética. Isso quer dizer que não há outra pessoa que possa ver o que vimos, pensar o que pensamos, dar sentidos de acordo com a verdade que assumimos. Na realização desta singularidade nos diferenciamos do outro e a alteridade se concretiza, conferindo sentido ao ato. É uma marca de participação deixada conscientemente num determinado tempoespaço.

Na busca de uma escrita que fizesse justiça aos modos de percepção pretendidos, encontramos a crônica como um gênero discursivo privilegiado por Walter Benjamin para a construção de narrativas do cotidiano, um gênero ao qual os historiadores materialistas deveriam atentar para que pudessem construir uma narrativa histórica que levasse em conta não apenas os grandes fatos, mas também os pequenos acontecimentos do cotidiano, esquecidos pela historiografia oficial (BENJAMIN, 1987). A crônica, na concepção de Walter Benjamin, é uma forma de historiografar, não havendo distinção ou hierarquia entre o cronista e o historiador, tanto quanto não há, na sua perspectiva, entre o narrador das histórias cotidianas e a historiografia oficial. Sua peculiar filosofia da história se desenha na relação e na tensão entre os fragmentos singulares da vida cotidiana e uma estética ideia de totalidade – da história, da cultura, da vida social. Por essa razão, a crônica é um gênero textual onde se torna possível o encontro das singulares histórias de vida com a história coletiva, encontro esse que permite uma análise complexa das subjetividades (dos sujeitos e das épocas) a partir da simplicidade materializada do cotidiano. Sua "Crônica Berliniense", posteriormente nomeada de "Infância em Berlim por volta de 1900", entre outros textos, é exemplar dessa concepção, na medida em que, alegoricamente, a história

singular de sua infância faz emergir a história coletiva de uma época.

É a vida cotidiana, por excelência, o nosso campo de pesquisa. Paradoxalmente um campo infinito e invisibilizado. A ideia da invisibilidade que nos movera a pensar que infâncias existiam para além dos limites que nossa vista até então alcançava, associada ao desafio de pensar a cidade em sua amplidão, conduziu-nos à leitura de uma outra obra de Ítalo Calvino, chamada "As cidades Invisíveis" e nossa intenção primeira fora a de buscar perceber crianças e infâncias um tanto invisibilizadas no contexto social em cidades cuja lógica da urbanidade também escolhe hipervalorizar alguns espaços enquanto deixa invisíveis outros.

Assumindo a literatura como teoria social, Calvino (2003) nos convida a atravessar a fronteira da visibilidade das suas cidades literárias para a invisibilidade das cidades que habitamos. Assim, o livro "Cidades Invisíveis" nos convida a conhecer cinquenta e cinco fisionomias de cidades de outros espaços e tempos, expandindo as possibilidades de destacar determinados aspectos, ao mesmo tempo em que auxilia-nos a pensar sobre o que vem sendo de alguma forma invisibilizado. Quantas cidades invisíveis existem no cotidiano? O que se torna hegemonicamente invisível na cidade?

Das cidades invisíveis de Calvino, trazemos para este texto, duas, de forma exemplar: Zaíra e Fílide. A cidade de Zaíra, por exemplo, não se descreve pelas suas construções físicas: *de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos* (CALVINO, 2003, pág. 7), mas sim pelas relações estabelecidas entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: *a altura daquela balaustrada e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoa a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela* (CALVINO, 2003, pág. 7). Assim, descrever a cidade tal como ela é não implica na exposição isolada de seus aspectos espaciais, nem tão pouco em suas recordações ilhadas, isso porque Zaíra não conta seu passado, *ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas* (*ibidem*, pág.7). Não enxergamos, na vida, o tempo ou o espaço, vazios e distintos, mas sim um acontecimento inserido num contexto específico que une, idiossincraticamente, estas dimensões (QUEIROZ, 2016). Ou seja, tempo e espaço contam juntos uma história. Zaíra é, como todas as cidades, por essência, uma cidade *cronotópica*, onde cada acontecimento se desenrola num contexto específico, um contexto onde tempo e o espaço permanecem indissociáveis.

Já Fílide é uma cidade com inúmeras possibilidades de observação. A cidade tem pontes que atravessam os canais: *pontes arqueadas, cobertas, sobre pilares, sobre barcos, suspensas, com os parapeitos perfurados* (CALVINO, 2003, pág. 38); uma grande variedade de janelas diante das ruas: *bífores, mouriscas, lanceoladas, ogivais, com meias-luas e florões sobrepostos* (*ibidem*, pág. 38); e diversos tipos de pavimento: *de pedregulhos, de lajotas, de saibro, de pastilhas brancas e azuis* (*ibidem*, pág. 38). Em todas as partes da cidade é possível observar uma espécie de surpresa para os olhos. Com isso, devido à grande variedade de especificidades presentes na cidade, há sempre algo novo a ser

descoberto em Fílide. No entanto, esse fluxo constante de coisas a serem observadas a todo o momento, acaba por invisibilizar determinados acontecimentos, pois não é possível dar conta de visualizar tudo que o cotidiano contempla. O que nossa vista prioriza?

Tomando de empréstimo o desafio posto por Calvino de focar as materialidades do cotidiano das cidades como perspectiva para problematizar as relações sociais que nelas se desenham, tomando o cuidado de construir um olhar aguçado em meio ao fluxo intermitente daquilo que as cidades querem mostrar e daquilo que elas fazem por invisibilizar é que passamos a nos indagar: E as crianças, na cidade? Que infâncias as cidades orgulhosamente estampam? Que infâncias as cidades se esforçam para esconder? E nós, que visões-miopias-astigmatismos construímos nessas (in)visibilidades?

FISIOGNOMIAS DA INFÂNCIA: PERCEBER, PROBLEMATIZAR, NARRAR

Como dito no início deste texto, o projeto de pesquisa em que se sustenta a produção deste texto, se produz par a par com projetos individuais de monografias, dissertações e teses, cada um deles com seus campos e metodologias próprias. Para a construção de um campo comum de pesquisa no bojo do projeto institucional delimitamos que nosso campo seria circunscrito pelos lugares por onde circulam os membros do grupo de pesquisa em seus deslocamentos cotidianos, dos quais citamos alguns onde manifestamos interesse em focar a possível presença de crianças: a cidade em seu todo nos limites que nossa vista a percebe, crianças em trânsito nos transportes coletivos – trens, metrô, ônibus, vans escolares –, eventos culturais, mercados, lojas, bancas de camelôs, cantinas escolares, na rua, em processos de mudanças, em processos de refúgio etc. Assim, as crianças envolvidas na pesquisa são aquelas que de alguma forma afetam o pesquisador que, por ser afetado, no momento em que é afetado, passa a observar o contexto em que ela se encontra de um modo diferenciado. Em última instância nosso tema de pesquisa são as crianças em sua vida cotidiana e o campo da pesquisa a própria vida cotidiana que emerge quando se transforma em questão.

Como um Palomar que espreita Cidades Invisíveis, e crianças que se tornam (in)visíveis nas cidades (in)visíveis, trazemos, a seguir, para este texto, em tom de ensaio, duas situações de campo já apresentadas em forma de crônicas. Buscando compartilhar com o leitor os critérios de escolha e o processo de criação dos registros dessas situações de campo até que elas tomaram a forma que aqui assumem, podemos destacar alguns momentos, ponderando que elas foram vividas de forma singular por cada autora/pesquisadora. Muitas escritas e rescritas foram feitas, desde as anotações iniciais até a lapidação em forma de crônica – gênero discursivo que para nós está ainda na lista das aprendizagens por acontecer. Por isso mesmo, a opção de caminhar amparadas por Calvino é, neste momento, parte de um processo de (auto)autorização a escrever numa linguagem que tanto não é comum às nossas práticas de escrita, quanto não é convencional no campo das ciências humanas e sociais. Trata-se de um reaprender

a olhar e a dizer, sabendo serem muitas as formas de olhar e de dizer. Trata-se de assumir, também, sem falsas modéstias, que queremos, sim, amparadas em Benjamin (1987) e em nossa trajetória de estudos e reflexões sobre construção de metodologias de pesquisa com crianças, ocupar o lugar do cronista cuja tarefa é de disputar a produção de uma historiografia. Uma historiografia da Infância que, alegoricamente, busca na materialidade dos cacos da vida cotidiana centelhas para pensar as tensões e contradições da história da humanidade.

As cenas apresentadas foram trazidas de nosso cotidiano e traduzidas em texto/crônicas na intenção de convidar o leitor a experimentá-las esteticamente. Esse é o nosso propósito. Então, vamos a elas.

1 - VALDRADA CENTENÁRIO

Construída palavra sobre palavra em *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino, Valdrada se nos apresenta como a primeira cidade de "As Cidades e os Olhos" na vizinhança de outras tantas cidades também batizadas femininamente, com seus mistérios que se desvendam a cada passeio por esse livro-lugar. Deixando para trás qualquer topografia única, Valdrada, que se ergue a beira de um lago, faz com que os viajantes e moradores se imprimam todo o tempo imersos em duas cidades: uma perpendicular em volta do lago e outra refletida de cabeça para baixo, onde o que se dá de importância numa é o oposto daquilo que se dá a ver na outra. Assim também com as pessoas que por lá circulam, que em toda experiência vivida, deixam aos seus olhos de turistas e de Valdradienses, o reflexo que é ao mesmo tempo, assimétrico e correspondentemente invertido. Suspeita-se que os gestos narcisos e aprisionados tenham um único e breve lampejo de liberdade, no único instante em que a união das duas cidades se desfaz: no movimento na Valdrada d'água, que com a mais tenra brisa, lembra a cada morador da Valdrada seca que sua imagem especular vive e se move em outra direção.

Centenário, como Valdrada, é um lugar-espelho que reflete sua imagem na também conhecida Santa Cruz. Ou é Santa Cruz que reflete Centenário. Localiza-se territorialmente no Distrito de Campo do Coelho, que está na área rural de Nova Friburgo, que por sua vez é um dos municípios da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, sudeste do país. Lugarejo rural de pouco comércio, ruas de terra batida, escola municipal, umas poucas casas, tudo entremeado por grandes pedaços planos e montanhosos de verdes de muitos tons, cujos limites são demarcados pelos produtos plantados em quilômetros de extensão. É lugar de significativa produção de hortaliças, de sérios manejos de agrotóxico, de distribuição do plantio para todo o Estado. Em seu reverso, comenta-se que aqui nem todo mundo come o que planta.

É dito também que tempos atrás houve uma festa de cem anos de um antigo e conhecido morador. Foi festejo grande, daqueles que duram três dias e três noites, comentado por toda região, especialmente quando o povo perguntava sobre quem iria e posteriormente quem fora ao aniversário de centenário do conhecido vizinho. A força de tal festejo comunitário reverberando na voz das

pessoas que ali habitavam, batizou informalmente o local como Centenário, embora a localidade já fosse conhecida como Santa Cruz. É lá onde vive o garoto a quem chamam Caíque, menino que aparenta uns nove anos pra mais ou pra menos, filho de família numerosa de agricultores meeiros da região. Todos de rostos bem parecidos.

Apenas quem chega perto deste lugar, Centenário - Santa Cruz - Valdrada, e nesta época do ano – outono –, pode enxergar como a estrada permanece seca pela falta de chuva e nos dias ensolarados, há que se perceber a poeira desenhada sobre o chão de terra fazendo subir uma fumaça quase vermelha, sinalizando o gesto de cada gente que passa de carro, moto, bicicleta e mais raramente de ônibus, imprimindo seus vestígios pelo chão e fazendo-os sumir em seguida.

Se caminhar por uma daquelas ruas, pode calhar de ver esse menino sem camisa por entre os carros, montado numa bicicleta enferrujada, sempre seguindo apressado. Dia desses, chega ele ao seu destino – o portão da escola municipal - e fica um tempo olhando pra dentro. Vê e se vê nos outros meninos brincando no pátio, enclausurados em seus uniformes. Reconhece alguns, acena e chama-os pelos apelidos. Alguns respondem e outros riem, não se sabe se dele ou para ele. Resolve fazer suas manobras mais radicais ali, naquele pedaço de terra defronte da escola. Empina a bicicleta algumas vezes, faz um cavalo de pau e volta ao que parece ser seu ponto de partida: o olhar dos meninos de dentro da escola refletindo a performance que faz subir uma nuvem esfumaçada de poeira vermelha. Olha disfarçada e esperançosamente para o pátio de cimento queimado, onde muitas vezes ficou de pé, na fila, enclausurado em seu uniforme surrado, olhando para fora. É ele agora que está de fora, e é deste lugar que observa as mesas compridas, empenadas e de colorido fosco já gasto pelo tempo e nas paredes, reconhece por trás da poeira, os murais enfeitados com os mesmos desenhos mimeografados indistintos. Parece procurar o seu. Mas surge uma brisa forte que espalha poeira por todos os olhos e ele não acha o desenho, não acha os meninos, não se acha. Sobe e segue na bicicleta enferrujada, deixando pra trás um novo rastro de poeira vermelha, que se espalha pelo chão e pelo ar, e em seguida baixa, some e faz esquecer quem passou por ali, *desimprimindo* sua marca e sua passagem por aquele lugar.

Até os dias atuais a localidade onde vive o menino Caíque se faz e se desfaz na poeira do outono, na neblina do inverno e nas águas que tudo encharcam no verão, se transmutando em seus dois nomes – Santa Cruz e Centenário -, refletindo o movimento contínuo de ser uma que se reflete inversamente na outra. É nessa Valdrada friburguense, onde vive aquela criança-aluno, que se vê dentro refletido, mas está fora da escola, que oscila entre ser visível e/ou invisível a ela e à comunidade onde vive, muito embora se esforce em sua mirabolante manobra radical de se fazer ver, num esforço arièsiano de presença. O que lhe é oferecido saber dentro da escola, não encontra eco naquilo que lhe interessa descobrir, ver e viver no seu cotidiano. Ele se rebela e sai. A escola parece que não vê. Entretanto, sua presença/ausência se faz constante e marcante, refletida na negação, na queixa, na ameaça. Grande parte da comunidade, incluindo a

escolar, fala nele todo o tempo em que não está presente. São palavras que não dialogam, mas que instauram um jogo de opostos onde ausência e presença disputam espaço nas vozes das pessoas da redondeza.

É nessa arena de opostos que podemos pensar o lugar desse outro. O outro que só existe por ser diferente daquilo que eu sou e consequentemente não ser como os eus consensuais indiscriminados. Existindo pela negação, esse outro se revela como o reverso, como a imagem que não corresponde, como a Valdrada ao vento, que se movimenta modificando-se da imagem original. Entretanto é na oportunidade de falar deste diferente, que posso me posicionar e me discriminar, fazendo aparecer um eu que se coloca no mundo.

Nesse jogo de contrastes, que num sentido pode paralisar, apenas repetindo e reforçando a condição binária espelho/reverso, me parece ser o exato instante em que a escola-Valdrada se perde do menino quando deixa de vê-lo como outro, como aquele que escapa aos mesmos, como alguém sujeito de história própria. E quando se olha o menino, que Escola-Valdrada-Centenário espelha, a partir seus contrários?

2 - A CIDADE QUE SE MUDA DAS PESSOAS

Mal o dia começava quando a vi pela primeira vez. Trocava o pijama estrelado com que passara a noite e listava, orgulhosa, os muitos desenhos do vestido que terminava de ajeitar enquanto a mãe penteava os seus cabelos: “tem bola, tem gato, tem cachorro, tem princesa!”. O pai, silencioso e ágil, escutava o telejornal num pequeno celular enquanto desmontava o quarto da família: um colchão de casal posto sobre uma pequena carroça. Foi tudo o que pude ver no breve instante em que passei. Ao retornar, poucos minutos depois, já não estavam lá.

No dia seguinte, já saí de casa desejosa de reencontrá-la. E lá estava ela, no carrinho, arrulhando mais que passarinho, toda arrumada e com uma boneca na mão. O pai desfazia, mais uma vez, o quarto da família; a mãe ajeitava os lençóis numa sacola e guardava sob a carroça. Mais que isso não pude ver, embora tivesse diminuído o passo para expandir o instante. Minha rotina de acompanhar o filho que ia para a escola até o ponto do ônibus passou a marcar os meus encontros com ela, aquela vizinha tão pequena que tinha uma esquina inteira para ser sua casa – uma casa que, como num passe de mágica, se desfazia. Ao voltar do ponto do ônibus, percebi que não estavam mais. Nada naquela esquina contava que uma família (sagrada família?) passara a noite ali. Nenhum rastro. O comércio, indiferente àquela esquina, ensaiava abrir suas portas. A loja de colchões lembrava que “um terço da sua vida você passa nele”. Um terço da vida. Que vida? O que era o terço da vida daquela Menina? E o que faria ela nos outros dois terços de vida não categorizados pela loja de colchões sob cuja marquise dormia?

Fiquei me indagando sobre como seria a chegada da família àquela esquina, no dia a dia. Como seria a mágica da feitura do lar no avesso das contradições sociais que o amanhecer supostamente apagava? Deixei que o cotidiano se encarregasse de marcar esse encontro. Certa vez, passei por lá em seguida do

fechamento das lojas. Nada. Outra noite, passei por volta das dez. Nada. Será que não viriam mais? – pensava. Mas no amanhecer estavam lá, já se preparando para sair. Quando chegavam, então? No fluxo não programável da vida, uma noite nos encontramos. A rua com poucos transeuntes. A família ocupando seu lugar. A cama já posta. A menina dormindo num cantinho do colchão sobre a carroça. Pai e mãe assistindo a novela num celular. Dois transeuntes engravatados ironizaram entre si: “celular melhor que o meu, heim...”. Há pessoas com sensibilidade aguçada para perceber objetos.

Vida que segue. Muitas vezes mais nos encontramos no amanhecer. Algumas à noite. Numa das manhãs a menina brincava com um filhote de cachorro, tão pequeno quanto ela. Difícil avaliar qual dos dois estava mais feliz naquela algazarra. Numa noite, tomava sopa, parabenizada pela mãe porque já estava conseguindo tomar sopa “sozinha”. Bom dia! Boa noite! Passamos a nos cumprimentar, como costumam se cumprimentar os vizinhos.

Mas chegou o dia em que não mais a vi pela manhã – nem seus pais, nem seu cãozinho, nem sua carroça. Foi como se o mundo ficasse mais vazio. Voltei à noite, na esperança de que nossos horários matutinos é que tivessem se desencontrado. Nada. Olhei ao redor da praça, no quiosque, em esquinas próximas. Nada. Na esquina que era dela, outras pessoas dormiam, também trazidas pela crise provocada pelo golpe de 2016. Um partir e um chegar sem alardes. Começo já a me acostumar com os rostos desses novos moradores e talvez, antes que eles também partam, possamos ensaiar alguma relação de vizinhança, quem sabe, alguma cortesia... Em passos apressados a população segue cruzando a esquina a cada amanhecer. O vendedor de colchões, com cara de quem não dormiu muito bem a noite, abre com força a cortina de ferro de sua loja, fazendo despertar os moradores de rua que sonhavam dormir um pouquinho mais em suas camas de papelão.

Ainda não sei ao certo se a experiência da vizinhança nessa provisoriedade enreda nossos destinos ou se apenas os naturaliza na paisagem, junto aos tantos outros vizinhos e vizinhas, proprietários com residência fixa, com quem trocamos, muitas vezes só por cortesia, muxoxos de bons-dias e boas-noites. Mas o que eu queria mesmo era saber da menina.

No livro As Cidades Invisíveis, Ítalo Calvino conta-nos a instigante história da cidade de Sofrônia, que é composta de duas meias cidades: uma parte é fixa, a outra parte é provisória e existe por temporadas. Uma, feita de pedra, mármore e cimento, inclui o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto. A outra, comporta a montanha russa com ladeiras vertiginosas, a roda-gigante com cadeiras giratórias, a cúpula do circo com seus trapézios pendurados ao centro. Finda a temporada, os gritos de alvoroço dados na montanha russa ficam em suspenso, os trapézios paralisam no ar e as flechasse imobilizam na direção do alvo à espera da próxima temporada. Enquanto isso, os pedreiros se esforçam para desmontar os muros de pedra e os pilares de cimento. Em grandes guindastes são carregados monumentos, docas, hospitais, refinarias de petróleo, que vão de praça em praça, cumprindo o itinerário de todos os anos.

Quem somos nós, na cidade de Sofrônia? Os que se abalam intermitentemen-

te de praça em praça pendurados nos guindastes? Aqueles cujos gritos ficam paralisados no ar? O que é fixo e o que é transitório? O que, nesse jogo, é, de fato o real? Que lugar se reserva, na cidade de Sofrônia, para a Menina que tem uma esquina só para si e que, de repente, se transforma na cidade da esquina que não tem uma Menina só para si? Terá deixado no ar, em suspenso, seus arrulhares de passarinho, tal qual o grito daqueles que andavam na montanha russa? Terá sua carroça-lar sido carregada imperceptivelmente pelos guindastes em romaria de praça em praça com as grandes muradas de pedra? O que nesta cidade é fixo, o que é provisório?

Teria Kublai Kan, após cruzar todas as Cidades Invisíveis, encontrado tal menina numa cidade sem nome? Uma Cidade Invisível ou uma cidade que não queria ver? Dizem que cada vez que uma cidade encara meninas com suas próprias esquinas, lançadas à sua própria sorte, a cidade se muda, com seus edifícios de pedra, seu banco, suas casas de leis, suas escolas, seus hospitais e leva consigo os poucos habitantes engravatados que nesse percurso acabaram por se empedernir... A menina? A menina fica. Em seu ponto fixo. Com seu olhar fixo. Desafiando Pascal e a cada um de nós a mover o mundo.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Para uma filosofia do ato.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Obras escolhidas** v. I. – Arte e política, magia e técnica. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas** v. II – Rua de Mão Única. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALVINO. Ítalo. **As cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. **O relógio e o vento**: Conversando com crianças sobre o tempo. Brasil, 2016, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. “A aprendizagem do “estar morto” como estratégia metodológica na pesquisa com crianças”. Texto apresentado no I Congresso de Estudos da Infância. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de janeiro. 2017.

SER CRIANÇA NO TREM: TRILHANDO METODOLOGIAS

Juliana Botelho Viegas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
julianaviegas_@hotmail.com

INICIANDO A CONVERSA

> Ói, já é vem, fumegando, apitando,
> chamando os que sabem do trem
> Ói, é o trem, não precisa passagem
> nem mesmo bagagem no trem
> *Quem vai chorar?Quem vai sorrir?*
> *Quem vai ficar?Quem vai partir?*
> (O trem das sete – Raul Seixas)

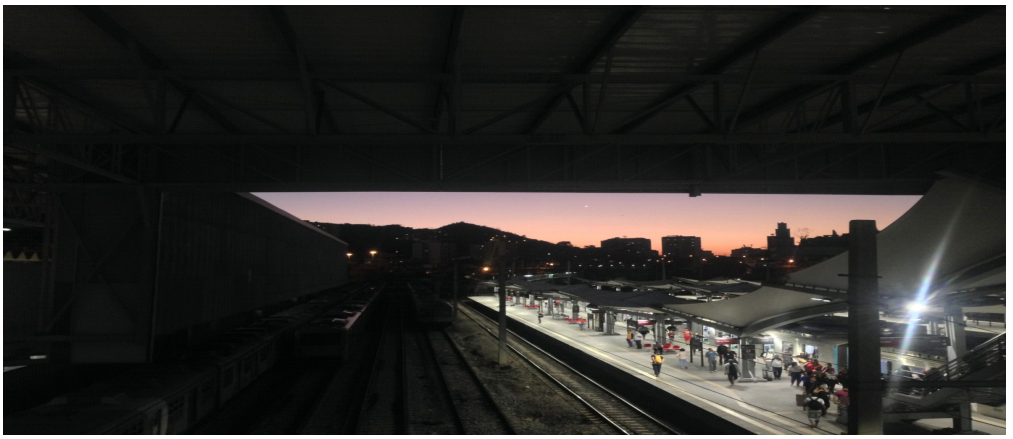
Acreditando no potencial imagético alegórico do trem, encarando-o metaforicamente como a vida, esse texto preocupa-se em discutir a experiência infantil contemporânea a partir de um espaço-tempo: o cotidiano dos ramais de trens da região metropolitana do Estado do Rio do Janeiro, priorizando abordar questões de ordem metodológica na construção de tal investigação. Quem são as crianças que choram, sorriem, ficam e partem, nesse trem? Quem são as que embarcam nessa viagem sem passagem, sem bagagem?

A pesquisa de mestrado da qual este texto é parte, denominada “Infância nos trilhos: ser criança no trem”, focaliza compreender quais e de que formas as fisiognomias infantis se mostram ao pesquisador e quais infâncias são invisibilizadas diariamente nesse contexto, e está institucionalmente ligada ao Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC).

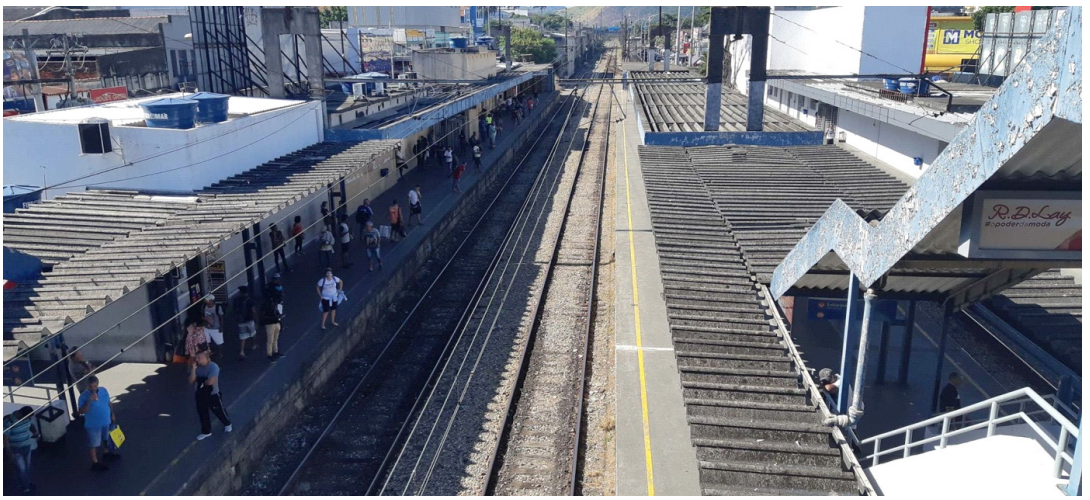
O GPICC, por sua vez, vem desenvolvendo coletivamente o projeto de investigação “Infância em pesquisa: experiências cotidianas, alteridade e deslocamentos” que busca perceber a(s) infância(s) no cotidiano, o modo como ela(s) se apresenta(m) na sociedade, concentrando-se em estudar os tempos e espaços em que se constituem as experiências infantis contemporâneas. Assim, busca-se melhor conhecer as formas infantis de habitar, se deslocar e de participar da cidade, observando cenas cotidianas que envolvem as crianças e refletindo acerca da complexidade dessas situações observadas.

Como integrante do GPICC, que se encontra imerso em um projeto que busca perceber as infâncias a partir do cotidiano dos pesquisadores, o interesse pela temática surge quando, em 2017, encontro no trem uma família composta de três crianças, que instantaneamente me afetam e despertam em mim a curiosidade da observação. Naquele momento deixei de ser apenas passageira e passei a me reconhecer como passageira-pesquisadora. Deste episódio em diante, todas as viagens cotidianas entre a Estação Maracanã (onde se encontra a UERJ) e

a Estação Campo Grande (bairro onde moro), isto é, o trajeto entre minha universidade e o bairro onde resido, passaram a ter uma dinâmica diferente, o trem passou a deslocar-me nos diferentes sentidos da palavra.



Estação Maracanã. Fonte: arquivo pessoal. Ano: 2017.



Estação Campo Grande. Fonte: arquivo pessoal. Ano: 2018.

Explicado de onde vem esse trem, isto é, a origem das considerações que serão desenvolvidas aqui, voltemos a trilhar a metodologia, que é o que nos interessa para este texto.

Quem são as crianças que circulam pelos trilhos, nos diversos trens? O que significa ser criança no trem? De quais formas as infâncias se mostram ao pesquisador? Como criar metodologias de pesquisa próximas ao cotidiano? Como observar as crianças? Esses são alguns questionamentos que me balizam, principalmente na construção metodológica da pesquisa. Ainda que tais questionamentos não sejam respondidos, a intenção principal é a instauração de pensar sobre.

Nesse caminho, concordando com a concepção bakhtiniana de que nós nos constituímos pelos outros, alguns teóricos me constituem e orientam a investiga-

ção, direta ou indiretamente. A filosofia de Walter Benjamin e a literatura de Italo Calvino são inspirações para o ensaio de novas metodologias (e de enxergar a vida como um todo), além disso, os apontamentos de Willi Bolle e sua "Fisiognomia da metrópole moderna" são norteadores para pensar os deslocamentos pela cidade. Já os escritos de Rita Ribes Pereira e Marília Amorim configuram-se como peça chave para a compreensão dos caminhos possíveis da pesquisa com crianças.

Ao que se refere à metodologia, a investigação é construída pautada na observação cotidiana das crianças que circulam nos trens, e como forma de registro, pequenas crônicas são produzidas a partir desta observação. Assim o estudo preocupa-se com a construção de uma historiografia da infância, pautada na ideia de pesquisador-*flaneur*, que se desloca aberto às experiências que a cidade proporciona. A investigação baseia-se em um processo de deslocamento, uma vez que o pesquisador sai do lugar de quem interpela as crianças para ocupar o lugar de quem se permite afetar e observa. Buscando deixar a interlocução verbal em segundo plano, a proposta da pesquisa é apostar em outras formas de perceber a criança, onde o pesquisador precisa aprender mais a perceber do que intervir ou inaugurar uma conversa.

Na busca pelos objetivos citados, o texto, além desta conversa inicial e das considerações finais, será dividido em três partes. A primeira parte, *o trem no Rio*, será a responsável por apresentar o lócus da pesquisa, buscando auxiliar o leitor na compreensão do que a malha ferroviária significa para o Rio de Janeiro, fator decisivo para o entendimento do desenrolar da investigação, que ficará a cargo da segunda parte do texto: *a construção metodológica da pesquisa*. Já a terceira parte, *as crônicas*, se preocupará em discutir o uso da crônica como forma de registro do campo, trazendo exemplos de crônicas escritas a partir da observação dos sujeitos da pesquisa "Infância nos trilhos: ser criança no trem".

O TREM NO RIO

"*Centenas vão sentados, milhares vão em pé".* (Autor desconhecido)

A epígrafe utilizada para iniciar esta primeira parte do texto encontra-se escrita em um dos muros aos arredores da Estação Central do Brasil. De autoria desconhecida, a frase, para além da capacidade de sintetizar a realidade vivida pelos usuários do transporte público, é potente para caracterizar os abismos sociais e econômicos vivenciados pelos mesmos.

Ainda que a desigualdade social no Estado seja latente, a população que contribui para a elevação do PIB está concentrada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, lugar este aonde os trilhos do trem não chegam. Mas então, por onde passam os trilhos do trem?

A malha ferroviária da região metropolitana do Estado perpassa doze cidades: Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Mesquita, Queimados, São João de Meriti, Belford Roxo, Japeri, Magé, Paracambi e Guapimirim. É composta por 270 km de ferrovias divididas em cinco ramais, três extensões e 102 estações. E todos os trilhos levam a um só lugar: a Estação Central do Brasil, localizada na região central da cidade do Rio de Janeiro.

Estação Central do Brasil.

Fonte: arquivo pessoal. Maio de 2018.

Mapa das estações. Fonte: SuperVia. Disponível em < http://www.supervia.com.br/pt-br/mapa-de-estacoes>. Acesso: maio de 2018.

Assim, o que nos interessa aqui são dois pontos importantes: 1) Os trens são utilizados para ligar o subúrbio à região central. 2) Os trilhos do trem repartem os bairros por onde passam, fragmentando-os em dois. Em alguns desses bairros, como é o caso de Campo Grande (RJ), o divisão imposta pela linha do trem ocasionou em uma espécie de subdivisão do bairro, feita pelos próprios moradores. É comum ouvir conversas com as frases: "*eu moro do lado de lá da estação*" ou "*eu moro do lado bom do bairro".*

A empresa atualmente responsável pela operação comercial e pela manutenção da malha ferroviária urbana de passageiros, em seu site, aponta que "transporta 700 mil passageiros por dia. Cada um com uma história pra contar",

entretanto não é possível obter nenhum dado sobre as crianças passageiras, usuárias do serviço em questão. Onde estão as informações sobre as crianças usuárias desse serviço? Quais são as histórias que contam as crianças?

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

> O que é mais fascinante não é tanta a descoberta do culpado, mas a descoberta da descoberta, isto é, o fato de conhecer os procedimentos, a evolução do mistério.
> (Marília Amorim, assinalando em Coli – O detetive e o pesquisador)

Concordando com Marília Amorim (1997), acredito nas semelhanças das atividades de detetive e de pesquisador, ambas de investigação em busca da "verdade". Entretanto, também entendo essas atividades como antagônicas. Se o pesquisador se preocupa em compreender e explicar o caminho ou o método que leva a descoberta, o detetive, no entanto, procura esconder seus métodos, pois é esse o segredo que lhe dará credibilidade. Aqui, como pesquisadora, preocupa-me compreender e explicar a construção da pesquisa.

Antes disso, é preciso destacar o desafio que venho enfrentando no movimento de deslocamento no lugar em que ocupo como pesquisadora. Deslocamento no sentindo de sair do lugar de quem interpela as crianças para ocupar o lugar de quem se deixa afetar e observa, isto é, a permanecer atenta sem preocupar-me em intervir objetivamente, renunciando assim à postura de pesquisadora proativa no processo de pesquisa. Em outras palavras, trata-se em deixar a interlocução verbal, tão naturalizada nas pesquisas em Ciências Humanas, em segundo plano e apostar em outras formas de percepção, onde preciso atentar-me mais a perceber do que intervir ou instaurar um diálogo direto, assim, é preciso pesquisar como quem *aprende a estar morto*, isto é, conceber um mundo no qual "as coisas aconteçam independentemente da sua presença e das suas reações" (CALVINO, 1994. Pág. 67).

O processo de construção metodológica da pesquisa "Infância nos trilhos: ser criança no trem", é basicamente divido em três principais momentos distintos e interligados: encontro pautado em observação sensível, formas de registro e reflexão teórica. Creio que a pesquisa acontece no encontro do pesquisador com o outro, deste modo, a primeira etapa metodológica é marcada pelo momento em que eu, pesquisadora-passageira, sou afetada pela criança, assim, ela passa a ser observada pelo meu olhar de pesquisadora, como em um caminho sem volta, uma *rua de mão única*. Nesse sentindo, concordando com a concepção bakhtiniana de *cronotopo*, assinalada por Queiroz (2016), entendo que o encontro é essencialmente *cronotópico*, vivido em um tempo e em um espaço específico, que jamais se repetirá, pois cada experiência traz consigo tempo e espaço entrelaçados. Desta forma, todas as considerações provindas dessas situações de observação são transformadas em crônicas, demarcando o segundo momento da construção metodológica. Já no terceiro momento, ainda em desenvolvimento na elaboração da dissertação, a ideia é a partir das crônicas produzir análises

teóricas complexas de situações cotidianas simples.

Para pensar a primeira etapa da construção metodológica dessa pesquisa, interessa-nos: pensar sobre o rito da observação, a partir da literatura de Calvino; Compreender os conceitos benjaminianos de *fisiognomias* e *flâneur*, a partir de Bolle (2000).

Acreditando que a metodologia nasce com o tema, e sendo uma pesquisadora interessada em deixar afetar-me pelas infâncias no dia a dia: como construir uma metodologia de pesquisa com crianças o mais próximo do cotidiano possível? A resposta para essa questão se dá diariamente no campo, isto é, nos trens: a observação. Seja sentado nos bancos, em pé segurando nos ferros, ou caminhando pelos vagões, o tempo todo estamos observando e sendo observados. Nesse sentido, a literatura de Italo Calvino, principalmente em sua obra Palomar, é interessante para pensar na compreensão do mundo por meio do rito de observação, uma vez que Palomar, personagem principal da obra, se dedica a tentar compreender o lugar que o outro ocupa, através da *alteridade* e da *exotopia*.

Palomar é também o nome de um observatório / telescópio, isso nos permite conceber o personagem de Calvino como um grande observador que descreve detalhadamente, através do seu olhar-lupa, as mais diversas situações, sejam elas experiências visuais, elementos antropológicos ou às relações presentes no mundo. Outra característica desta obra passível de reflexão é a dualidade: simplicidade nas escolhas dos fatos a serem observados versus complexidade nas análises. As descrições de Palomar são tentativas de visualizar a profundidade presente nas coisas simples, nessa mesma perspectiva, caminha a pesquisa aqui exemplificada, onde me proponho a observar cenas simples e cotidianas, como, por exemplo, um diálogo de crianças vendedoras de balas no trem, mas que se configuram em uma profunda análise complexa. Desta maneira, o telescópio palomariano é o olhar, da mesma forma em que o foco de visão do pesquisador é o fio condutor da narrativa.

Deste modo, a partir da observação de cenas cotidianas, busca-se construir uma historiografia da infância a partir das *fisiognomias* das crianças. O conceito de *fisiognomia*, na perspectiva benjaminiana, pode ser compreendido como a arte de escrever a história através de imagens. Assim, podemos entender o conceito como uma imagem dialética para pensar o jogo que se produz entre os modos como a infância pode se apresentar aos pesquisadores e os modos como os pesquisadores constroem um olhar aguçado à percepção da infância (PEREIRA 2018; BOLLE, 2000).

Outro conceito discutido por Benjamin fundamental para pensar a primeira etapa metodológica desta pesquisa é a ideia do *flâneur*. O *flâneur* pode ser entendido, segundo Bolle (2000), como “(...) um típico caráter social do século XIX, que vive a metrópole como espetáculo, registrando ao vivo as sensações urbanas, e representando o escritor” (pág. 78). Entretanto, ele não é uma figura meramente contemplativa, mas sim observadora, que, segundo Benjamin (2006) “(...) busca uma asilo na multidão. (...) A multidão é o véu através do qual a cidade familiar acena para o *flâneur* como fantasmagoria. Nela, a cidade é ora paisagem, ora sala acolhedora” (pág. 47). Assim, o *flâneur* é um personagem da Modernidade,

que observa as mudanças da cidade, misturando-se a multidão, ele é aquele o observa todo tipo de acontecimento na cidade: crimes, jogos, prostituição. Para melhor entender a cidade é preciso flanar por seus espaços. O pesquisador-*flâneur*, é então, aquele que, segundo Pereira (2012):

> (...) capta no cotidiano a materialidade da cultura, para, a partir de um estudo minucioso de seus fragmentos e da inserção desses fragmentos na dinâmica social, propor uma interpretação que convide a pensar sobre a época em que estamos imersos (pág. 31).

Deste modo, o pesquisador-*flâneur* observa atentamente o que muitas vezes passa desapercebido ou é ignorado na/pela multidão, ele flana e busca as experiências da vida, gerando com seu olhar um texto, transfigurando a cidade em um texto. Portanto, *é o grande leitor da cidade*.

Após o exercício de observar, através da ideia do pesquisador-*flâneur*, em busca das *fisiognomias* da infância, como registrar tais observações? Enxergo na crônica uma potência de registro que faz jus as especificidades de pesquisar o cotidiano. Assim, o segundo momento da construção metodológica da pesquisa se dá nos registros feitos a partir da observação do campo, transformando-os em crônicas.

AS CRÔNICAS

> *O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.*
> (Walter Benjamin)

Segundo o dicionário Michaelis, a crônica pode ser entendida como “narração histórica pela ordem do tempo em que se deram os fatos” ou ainda como “relato dos fatos principais de uma determinada situação”. Para mim, entretanto, a crônica vai além. Ela tem uma espécie de poder de tornarem leves os fatos difíceis de serem discutidos, sem diminuir os mesmos. De tornar visível o que muitas vezes é invisibilizado.

Acredito na potência da escrita narrativa que o pesquisador pode desenvolver ao observar o cotidiano, assim, o uso da crônica como forma de registro na pesquisa se justifica, pois, concordando com Benjamin, enxergo a crônica como um gênero discursivo que possibilita atentar-se para os pequenos acontecimentos, geralmente esquecidos pela historiografia. Por essa razão, este gênero permite uma análise complexa dos sujeitos e de suas épocas a partir da simplicidade cotidiana. Exemplo disso é a obra “Infância em Berlim por volta de 1900”, onde Benjamin, através de imagens alegóricas (e de tantas outras imagens), narra, a partir de sua vida, a história coletiva de uma época.

Assim, trago a seguir, em forma de crônica, um ensaio de duas situações vivenciadas no campo, na tentativa de proporcionar ao leitor um experimento estético.

***

SINDICALISMO EM SANTÍSSIMO

Parece que a trajetória sindical que aprendi com Lula está mais forte do que nunca! Ainda que hoje fisicamente ele esteja preso na PF de Curitiba, suas ideias seguem soltas por aí, aparentemente mais fortes do que há dois anos. Um exemplo disso é o Encontro Oficial de Vendedores de Biscoito Torcida, que aconteceu ao por do sol na Estação Santíssimo. Tinha para todos os gostos! Os que vendiam o "Torcida de real", os que vendiam o "verdadeiro Torcida é 1,50", os que vendiam sabor "pimenta mexicana diretamente do México". Segundo a contagem dos organizadores "era pra mais de 500", caso a polícia fosse contar, Bonner noticiaria "dezenas de pessoas" no Jornal Nacional. Seja como for, era bastante gente! Coisa que a vista não alcançava. Acho que nem os organizadores esperavam tantos. Nesse encontro, cena peculiar foi uma dupla de crianças. Não, não me espantei com crianças naquele ambiente, participando do que pode vir a ser um grande sindicato, o que me espantou foi o fato de que elas vendiam pipocas doces. O que fariam essas crianças vendedoras de "pipocão é 1,00" no Encontro Oficial de Vendedores de Biscoito Torcida? É bom mesmo eles se preocuparem com a juventude. Novos revolucionários estão surgindo e Curitiba ficaria pequena pro tamanho deles.

***

QUANDO CHEGAR LÁ...

Inicio de tarde de uma sexta feira da paixão, em um trem do Ramal Santa Cruz, uma família ocupa um banco: duas irmãs, um irmão e um pai.

Estação Santíssimo

A filha mais nova pergunta ao pai se está andando em um trem bala que desliza sobre o esgoto. O pai, emudecido, não responde.

Estação Senador Camará

Todos querem chegar rápido em algum lugar:
- Pai, ta chegando?
- Quem dera!
Estação Bangu

As crianças se impressionam com a oferta de produtos que circulam nos vagões...

- Leva dez balas por um real.
- Dois bombons me paga um.
- Dois amendoins é um real.
- Olha a batata, olha a batata, quer batata?
- Aquela boneca para presentear seu filho, né bacana?!
- De dez a quinze lá fora, hoje me paga cinco. Quem quer salame?

Estação Guilherme da Silveira

Ajoelhada no banco, na última janela do último vagão do trem, a irmã mais nova se impressiona com a dimensão da praça do bairro.

- Olha o tamanho disso!

A mais velha segue, quase imóvel, sentada de pernas cruzadas ao lado dos irmãos.

Estação Mocidade de Padre Miguel

Os três irmãos decidem brincar juntos de forma barulhenta, o pai jura nunca mais levá-los para andar de trem, nem tão pouco comprar bala para eles.

A mais nova, de joelhos ralados e sorriso no rosto, acena para todos que estão parados na plataforma a espera da abertura das portas do vagão. O mais novo, ainda se atrapalhando com a fala, repete incessantemente a palavra “porrada”, enquanto simula uma arma com as pequenas mãos.

Estação Magalhães Bastos

Jovem flautista embarca no trem vestindo roupas chamativas e rouba a atenção de todas as crianças entre zero e cem anos.

Estação Vila Militar

Irmã mais velha briga com o irmão mais novo, que se queixa com o pai. O mesmo responde:

- Não vou me meter, vocês que se resolvam sozinhos

Três segundos depois o pai muda de lugar e se senta entre as crianças para evitar brigas.

- Parem de arrumar problemas! Vão ficar todos machucados. Não vou mais comprar bala pra ninguém.

O filho mais novo chora. Três segundos depois o pai para o primeiro vendedor e compra saquinhos de balas para todos. O sorriso volta a habitar a face da família.

Estação Deodoro

O pai avisa as crianças que eles precisam pegar outro trem, que demora muito. A filha mais nova pergunta:

- Podemos pegar um trem bala?

O pai não responde, e diz:

- Quando chegar lá vou fazer um sopão para derrubar vocês! Vai ser comer e cama.

Estação Marechal Hermes

O Pai pergunta para a filha mais velha:

- Sua mãe está bem?

A filha responde balançando a cabeça, afirmando que sim.

Estação Bento Ribeiro

A filha mais nova se encolhe toda, como se estivesse tremendo de frio:

- Sai daqui frio! Você tem piolho, eu não.

O pai abre a mochila e a cobre com um casaco.

Estação Oswaldo Cruz

A filha mais velha questiona o pai:

- Quando chegar lá posso ir à praça?

O pai responde que os brinquedos vão estar molhados, mas que se ela quiser ir, ele não liga.

Estação Madureira

O filho mostra um machucado ao pai, que responde:

- Quando chegar lá eu passo uma pomada.
- Pai, você comprou iogurte?
- Não, quando chegar lá eu compro.

Estação Cascadura

Passa um vendedor de bala e as crianças pedem ao pai, que compra um saquinho para cada um.

- Ainda bem que agora acabou o dinheiro, chega de bala! Agora só tenho três reais contados para a minha cerveja.

A filha mais nova segue com frio e pede ao pai que pegue na mochila mais uma peça de roupa para que ela possa se cobrir.

Estação Quintino

O pai reclama:
- Três dias com vocês, haja dinheiro, haja paciência.
A filha mais velha responde:
- Eu acho pouco.
Estação Olímpica Engenho de Dentro
Diálogo entre o pai e a filha mais velha:
- O que sua mãe fez com os setecentos reais que eu mandei?
- Comprou iogurte e macarrão.
- Só isso?
- Acho que ela não conseguiu pegar todo o dinheiro com o moço do banco.
- E ela ainda ganhou setecentos reais do fundo de garantia.
- Não! Ela ganhou setecentos e dez, mas teve que comprar cimento.

Estação Méier

Ao avistar um vendedor de arcos, a filha mais nova pede:
- Pai, me dá um arco de gato?
O vendedor passa direto e o pai responde:
- Ih! O gato foi para o brejo.
O vendedor volta e o pai fala:
- Um arco para essa menina, pelo amor de Deus!
O filho mais novo pede um também, o pai retruca:
- Tá doido? Preciso de dinheiro para a minha cerveja.
A irmã mais velha questiona o irmão:
- Quer um arco? Virou “viadinho”?

Estação Maracanã

A família desembarca do trem, cada vez mais perto de chegar lá...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer as duas etapas metodológicas da pesquisa (observação sensível e registro a partir das crônicas), chegamos à terceira etapa, que consiste nas análises do campo, mas que ainda se encontra em desenvolvimento. Entretanto, é possível ensaiar alguns apontamentos que a trajetória da pesquisa permitiu construir até aqui. Trago nesse momento três pontos que podem contribuir para a discussão.

O primeiro ponto é compreender que pesquisar através da observação do cotidiano é entender que o campo existe independentemente da presença do pesquisador, ou seja, pesquisar o cotidiano trabalha com aquilo que o cotidiano torna possível.

O segundo ponto é constatar a potência das crônicas em produzir uma histo-

riografia da infância, isto é, a narrar acontecimentos que só poderiam acontecer em um tempo e em um espaço específicos, caracterizando assim a infância em uma determinada época, em um determinado lugar. Por exemplo, na crônica exemplificada acima, “Sindicalismo em Santíssimo”, a imagem das duas crianças diz sobre um processo de participação das crianças em movimentos de luta, que vem crescendo desde o momento político trágico que vivemos em 2016.

Outro ponto importante é entender que nessa investigação preocupa-me estabelecer uma discussão sobre minha visão de pesquisadora sobre a infância, sobre a percepção do cotidiano em que a criança está inserida, sobre a minha experiência de viver, junto com as crianças, os deslocamentos que o trem nos proporciona. Trata-se da vida, que independe da pesquisa para acontecer.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. O detetive e o pesquisador. **Documenta. Eicos / Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável/UFJF**, v. 6, n. 8, p. 127-141, 1997.

_____. **O pesquisador e seu Outro. Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BENJAMIN, W. Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. Obras escolhidas II. **São Paulo: Brasiliense**, v. 1995, 1985.
BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin**. Edusp, 2000.

CALVINO, Italo. **Palomar**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2012. P. 25-58.

_____. **Notas de reunião do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea**. UERJ. 2018.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. ***O relógio e o vento***: Conversando com crianças sobre o tempo. Brasil, 2016, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MEDITANDO NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Emanuelle Sartori dos Santos
Universidade Federal do Paraná
manu_sartori@hotmail.com

Hadiji Yukari Nagao
Universidade Federal do Paraná

Wallace Kassio de Lima Ramos
Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

Vivemos dias onde estamos imersos em uma avançada tecnologia, rapidez de informações, tarefas e mais tarefas que precisam ser realizadas em prazos pré-determinados. Uma era onde a cobrança por resultados é grande e a agitação, a competitividade e a ansiedade são fatores cada vez mais presentes em nossa vida. Infelizmente, esses males não se restringem aos adultos, segundo uma reportagem do site da Revista Superinteressante, cerca de 10% das crianças sofrem de algum transtorno ansioso. Muitas cumprem agendas com compromissos ao longo do dia, aulas extracurriculares que muitas vezes roubam todo o tempo livre, contribuindo para níveis elevados de estresse e agitação.

Lemes et al. (2003), em seu estudo, afirma que as variáveis de desempenho escolar e estresse se relacionam, ou seja, crianças que apresentaram maior nível de estresse obtiveram menor desempenho escolar. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de detectar esta situação e contribuir para a formação de indivíduos equilibrados. A prática da meditação pode ser uma excelente alternativa para trabalhar a autorregulação do corpo e da mente e caracteriza-se por um conjunto de técnicas que treinam a focalização da atenção (MENEZES; DELL'AGLIO, 2009).

Alguns estudos (MENDES, 2011; LUTZ et al, 2008) abordam que é possível modificar algumas funções cerebrais com exercícios de meditação, tanto no controle da ansiedade quanto no controle da depressão, no cansaço mental e na falta de concentração. Sendo assim, é uma prática que contribui com a educação de uma geração mais consciente da necessidade do auto equilíbrio para enfrentar as exigências dos contextos sociais. Neste cenário, a Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), desenvolve no Programa Licenciar-UFPR, o Projeto Meditando na Escola, em parceria com a ONG Mãos Sem Fronteiras (MSF) e o Projeto Meditando na Infância da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Tendo como objetivo, construir uma rede de professores, preferencialmente de Educação Física, nas escolas públicas e particulares de Curitiba e região metropolitana, que exercitassem diariamente a

meditação com as crianças, utilizando-a como ferramenta pedagógica por meio de ações que envolvessem acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFPR. Para isto, foi utilizada a técnica de meditação diária de 5 minutos da ONG Mãos Sem Fronteiras, por meio do seu personagem infantil Manolindo para a divulgação entre as crianças.

A CRIANÇA, O CONTEXTO ATUAL E O ESTRESSE

Na nossa sociedade, não são apenas os adultos que estão sendo submetidos a situações e ambientes estressantes, as crianças também estão fortemente influenciadas por essa circunstância que acaba sendo um solo inadequado para o pleno desenvolvimento. São diversos os contextos: o modelo socioeconômico, cobrança por resultados, falta de descanso, problemas com relacionamentos, influências tecnológicas e meios de comunicação, citando apenas alguns. Sendo assim, podemos perceber também que as crianças são cada vez mais cedo introduzidas ao mundo dos eletrônicos e das tecnologias de comunicação e informação. As brincadeiras na infância e a relação com outras crianças estão sendo substituídasdas por dispositivos eletrônicos (celular, tablet, computadores, jogos eletrônicos, etc.).

> As crianças do século XXI nasceram em período no qual a tecnologia é o alicerce da manutenção das relações sociais, por conseguinte, torna-se quase uma tarefa impossível viver sem ela, pois, as crianças antes mesmas de serem alfabetizadas aprendem a utilizar a maioria dos recursos disponíveis pelos aparelhos eletrônicos de forma aleatória sem haver objetivo específico (PAIVA; COSTA, 2015, p. 2).

O uso da tecnologia de forma descontrolada pelas crianças gera consequências negativas tanto físicas quanto psicológicas, além de potencializar o isolamento social e o sedentarismo, “característica essa que é predominante na adesão a plataforma virtual, nesse sentido, esse fenômeno causa o embotamento afetivo, despersonalização, ansiedade e depressão, impedindo o pleno desenvolvimento e amadurecimento afetivo, físico, cognitivo e social das crianças.” (PAIVA; COSTA, 2015, p. 5). Não estamos aqui, de forma alguma, condenando o uso das tecnologias, mas, o seu uso indiscriminado e sem fiscalização, uma vez que a tecnologia pode ser uma aliada no ensino das crianças.

> Essas ferramentas tecnológicas além de facilitar o acesso aos novos conhecimentos servem também de base para novas adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimento de maneira a melhorar, transferir e transformar os fatores complicados em algo mais acessível e sedimentado, transformando a teoria em prática. (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 2 apud PAIVA; COSTA, 2015, p. 8).

Mas, sabemos que esse uso ponderado das tecnologias ainda não é uma realidade. Como se não bastasse, esse ainda não é o único problema, visto que “as crianças de agora vivem esmagadas pela quantidade de horas que passam insti-

tucionalizadas, com o concomitante minguar ou perecimento de temporalidades outras que ontem coloraram os seus quotidianos." (NÍDIO, 2012, p. 204). Assim, Alberto Nídio defende que a criança possui o seu tempo da infância, e temos que deixá-la viver à sua maneira: "as crianças precisam que os adultos esperem por elas, sem pressas, antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas". (NÍDIO, 2012, p. 204-205). Pode-se verificar que as crianças não possuem tanto, ou quase nenhum, tempo livre, posto que esse tempo está sendo cada vez mais controlado e administrado pelos adultos. Ou estão na escola regular, na aula de reforço, na aula de inglês, na escolinha de natação, entre outras ocupações; isso, quando não estão matriculadas em um colégio integral, ou no período de férias, vão para a colônia férias.

Pontuados esses fatores, podemos considerar que as crianças são submetidas a grandes pressões externas, em que é quase inevitável a manifestação do estresse já na infância. Estresse seria "uma reação do organismo, com componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais. Ele ocorre quando surge a necessidade de uma grande adaptação a um evento ou uma situação de importância" (LIPP, 2000 apud PACÍFICO et al., 2017, p. 108-109). Ou seja, esse tipo de consequência é gerada por conta do estilo de vida e dos hábitos, pela forma da administração do tempo e do ritmo em que vivemos.

> Além de ser um problema sério, o estresse também afeta crianças e até bebês. O estresse é uma arma do corpo que surge em qualquer tipo de ambiente ou situação hostil. E isso pode acontecer com um adulto, quando a chefe briga, quando ocorrem atritos em casa, por exemplo, ou com uma criança, quando enfrenta uma discussão com um colega de classe ou mesmo leva uma bronca da professora. (CROZERA, [s.d.], p.3 apud PACÍFICO et al., 2017, p. 114).

Não podemos esquecer também, que por conta da ansiedade e estresse infantil, acarretando muitas vezes em dificuldades de aprendizagem e mau comportamento, as crianças são submetidas à medicalização desde muito cedo.

> O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares (MEIRA, 2012, p. 136).

Infelizmente, a medicalização é utilizada de forma recorrente, com efeitos excludentes, que "acaba por reproduzir efeitos remediativos encarregando 'a medicina de responder onde o ensino fracassou'" (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 62 apud PAIS et al., 2016, p. 2). Apesar desses tipos de medicamentos (a Ritalina por exemplo), não podemos negar os avanços farmacológicos e seus benefícios à qualidade de vida das pessoas; porém, é questionável o seu uso como estratégia pedagógica para um melhor enquadramento, por parte das crianças, no ambiente escolar. Dessa forma, é imprescindível verificar quais são os casos

em que a intervenção medicamentosa é realmente necessária.

Assim, por conta de todas essas problemáticas apresentadas que se constatou a necessidade de buscar outros meios de intervenção pedagógica. Mas, uma forma em que oportunizasse a criança a um momento de quietude, percepção do próprio corpo/mente para o autoconhecimento, possibilitar o aprendizado sobre o autocontrole, e saber lidar melhor com suas emoções. Tudo isso por intermédio de uma prática chamada: meditação.

MEDITAÇÃO: SEUS BENEFÍCIOS E O USO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE ESCOLAR

É muito comum presenciar, quando se fala em meditação, as crianças se sentarem com as pernas cruzadas, as mãos na posição de *Mudra Gyan*, olhos fechados, e recitar o mantra *"OM"*; tudo isso em tom de brincadeira e ação estereotipada. Com isso, pode-se verificar o conhecimento popular quanto a essa prática, reduzindo essa técnica milenar em apenas um procedimento e esse imaginário sendo construído muito por conta das influências das mídias, nada mais que uma estigmatização de tal prática. Além disso, a meditação é bastante associada à religião; não que ela não tenha tal origem, mas, no ocidente é vista mais como uma prática de auto-regulação, prática mente-corpo, do que uma religião em si, ou seja, ela já foi ressignificada no ocidente, sendo uma prática que já está dissociada das crenças, focando mais nos resultados benéficos que ela proporciona, uma possibilidade de prática pessoal independente de quaisquer linhas de pensamento. É possível afirmar também que a meditação tem adquirido maior espaço em nossa sociedade, tanto na literatura quanto na mídia e isso pode ser observado principalmente na imprensa brasileira, mais especificamente nas revistas de maior circulação de nosso país, como a Veja, Isto É e Época, de acordo com Moraes (2015). Tal crescimento nos mostra o quão importante ela tem sido considerada e por isso pesquisas à sua cerca tem crescido de forma considerável.

De fato, a meditação está muito relacionada às filosofias do budismo e do yoga, sendo extremamente antigas, tendo sua origem nas tradições orientais (LEVINE, 2000 apud MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 278). Mais especificamente na tradição budista, ela é vista como "condição essencial ao caminho da iluminação, tendo assim, um objetivo superior ao estado de simples relaxamento e calma" (LIMA, 2004, p. 2). Já na visão ocidental, a meditação pode ser classificada em três tipos principais: a) técnica meditativa *mindfulness* ou meditação do *insight* – seria uma prática de abertura, com o foco na percepção dos estímulos como os pensamentos, sentimentos ou sensações, em conjunto com a observação livre de julgamentos (se enquadrando nesse tipo as práticas orientais *zen* e *vipassana*); b) técnica meditativa concentrativa – seria a restrição da atenção em um único objeto externo ou interno, ignorando qualquer tipo de distração vindo do ambiente, focando em uma ação mental ou sensorial específica como

a respiração, uma imagem ou a repetição de um som (se enquadram nesse tipo as práticas da yoga, meditação transcendental e a meditação budista *samatha*); e c) técnica meditativa contemplativa – seria a fusão dos dois tipos de técnica meditativa (como exemplo seria a meditação judaica e determinadas orações). (LEVINE, 2000 apud MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 278).

Assim, a meditação pode ser entendida, na nossa contemporaneidade, como "uma fonte de redução da ansiedade e de estresse", além de representar um momento de autocuidado, no qual damos uma pausa em nossos afazeres e dedicamos um instante ao cultivo interior (LIMA, 2004, p. 1). Porém, vale ressaltar que a meditação não é o simples relaxamento, resolução de problemas ou imaginação do futuro. E sim, uma prática que

> enraíza o indivíduo no presente de maneira lúcida e calma. Ao contrário do que se imagina o estado de tranqüilidade e serenidade obtido mediante uma prática constante, não é sinônimo de passividade. A verdadeira serenidade é dinâmica como um gerador funcionando a mil rotações por minuto – muito estável, quieto, mas muito dinâmico. (LIMA, 2004, p. 2).

Voltando mais para as questões neurofisiológicas, observou-se que por meio da meditação é presumível que se possa atingir um estado de hipometabolismo basal simultaneamente em que a mente permanece em alerta, quer dizer que a pessoa que medita desenvolve "a capacidade de controlar determinadas funções fisiológicas involuntárias" (WALLACE et. al., 1971 apud MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 280). Por conta disso, a meditação pode ser considerada como uma prática de *biofeedback*, sendo apontado como uma das práticas mais antigas de autorregulação (CAHN; POLISH, 2006 apud MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 280). A meditação também pode servir de forma eficiente quanto ao gerenciamento, redução e uma melhor adaptação ao estresse, proporcionando, também, a diminuição da ansiedade, melhora no humor e na qualidade de vida, além de estimular aspectos saudáveis associada à saúde mental. Quanto a este último, existe um estudo de Davidson et al. (2003 apud MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 282) que constatou que a prática da meditação está associada a ativação do córtex frontal esquerdo, que se relaciona com os afetos positivos e a maior resiliência. E o mais interessante é que "quanto maior o tempo de prática, maior o relato da experiência emocional positiva" (AFTANAS; GOLOCHEIKINE, 2001; BROWN; RYAN, 2003 apud MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 283), dando a entender que não tem contra indicação e nem limite de tempo quanto ao seu uso, sendo até possível, com sua prática contínua, a mudança de traços de personalidade, possuindo uma melhor autoimagem, desenvolvimento de características positivas "por meio da redução de pensamentos ruminativos e de distração" (MENEZES; DELL'AGLIO, 2009, p. 283). Logo, é válido ressaltar que a meditação procura proporcionar ao individuo a sua compreensão de modo integral, o que indubitavelmente é de grande valia para as crianças, visto que com esta prática é possível contribuir para o desenvolvimento da mente e do corpo.

Levando em conta que a meditação envolve uma série de práticas que lidam com o corpo como um todo, relacionando durante a experiência meditativa as diferentes esferas individuais, psicológicas, emocionais, sociais e espirituais, faz-se pertinente pensar nesta prática não somente na idade adulta. Quanto mais cedo o individuo vivenciar esta prática, mais cedo conhecerá seu corpo e poderá melhor trabalhar com seus medos, ansiedade, dores entre outros sentimentos. O que precisa ser incentivado é que a meditação precisa não apenas ser conhecida, mas praticada e quanto mais o individuo praticar, melhor perceberá seus benefícios.

Pressupõe-se que, quando se fala em meditação para a criança, essa prática será de difícil acesso e aprendizagem. Entretanto, pelo contrário, pode ser uma experiência simples e leve, se apropriando de maneira natural, desde que seja adequada e ao universo e à realidade da criança, sem contar que "crianças de quatro anos fazem Meditação com tanta facilidade como as que têm catorze anos. Os tempos devem, no entanto, ser diferentes" (LEAL, 2009, p. 87 apud FERREIRA, 2016, p. 9). Portanto, o cuidado com que deve ter no ensino da meditação para a criança é com relação às adaptações necessárias (principalmente quanto à duração) para que essa prática seja o mais acessível e agradável possível.

Depois de todas essas considerações, particularmente, acerca dos seus benefícios, pode ser constatado que a prática da meditação nas escolas pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica pelos professores em suas aulas. Pelo fato de não gerar custos excedentes, não ter contraindicações, e de fácil aprendizagem. A meditação pode se tornar um meio pelo qual a criança pode desenvolver e aprofundar no seu autoconhecimento e autocontrole. Uma escola que busca crianças que possuam o autodomínio do corpo e tranquilidade mental com base na meditação, não efetivando isso por intermédio do autoritarismo (pela força e pelos gritos), terão, com certeza, crianças mais felizes e conscientes de si mesmas, sem contar nos benefícios que terão no dia a dia com as demandas escolares e a melhora nas relações com seus colegas, professores e demais funcionários.

O PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA: UMA PARCERIA DA UFPR COM O MSF E UTFPR

O Projeto Meditando na Escola (Licenciar – UFPR) segue a dinâmica, em um primeiro momento, da realização de conversa com os professores da escola para explicar sobre os benefícios da meditação na educação de crianças e ensinar a técnica de meditação que é a utilizada pela ONG Mãos Sem Fronteiras. A técnica orienta que a pessoa permaneça na posição sentada, sem cruzar os braços e pernas, mantendo a coluna alinhada. O exercício inicia com 3 respirações profundas, conscientes e de olhos abertos, seguido de 5 minutos de meditação, com os olhos fechados, buscando um esvaziamento mental (focado na

respiração, nas batidas do coração ou imaginando uma tela branca); passado o tempo, mais 3 respirações conscientes e profundas. Posterior a apresentação e experimentação da técnica de meditação, os professores já estão aptos para iniciar o projeto, pelo fato de ser uma prática de fácil assimilação e realização. Como uma das estratégias, o Projeto se utiliza do livro com a história infantil do personagem Manolindo, com a intenção de mobilizar o imaginário infantil e criar expectativa de uma visita do personagem na escola. O livro foi produzido pela ONG Mãos sem Fronteiras e é disponibilizado para os professores que participam e integram o Projeto. Também é feito uso de um vídeo educativo (de 5 minutos) em que o personagem Manolindo explica para as crianças como se faz o exercício da meditação e seus benefícios. Este vídeo é disponibilizado para a escola e é possível encontrá-lo na internet.

Após essa apresentação e consolidação de parceria da escola para a realização do Projeto, é feito a escolha de um professor responsável pela escola para integrar a rede (via *whatsapp*) de professores do Projeto. Após esse processo, este professor é convidado a conhecer as ações da ONG Mãos Sem Fronteiras, em que receberá informações, orientações e apoio. Vale ressaltar que as ações do Projeto serão integradas a rotina pedagógica de cada instituição escolar. Algumas sugestões são dadas, como por exemplo, que a meditação aconteça diariamente no início das aulas, ou o próprio professor selecione o momento mais apropriado, outra possibilidade é que a meditação aconteça em uma determinada atividade ou aula específica: nas atividades ou aulas de educação física por exemplo. Depois que a prática da meditação esteja acontecendo na escola, é organizado uma visita do personagem Manolindo às crianças com a utilização de trilha sonora e vídeos interativos.

RESULTADOS DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA (LICENCIAR-UFPR)

O Projeto Meditando na Escola conta com três tipos de ações: **atividades permanentes, ações itinerantes** e **construção metodológica**. Como atividades permanentes classificam-se aquelas ações que sempre acontecerão mediante a instalação do Projeto. Sendo elas, a conversa inicial com professores para a explicação do Projeto e sua primeira organização dentro da instituição; a prática diária da meditação, que acontecerá sob a supervisão dos professores responsáveis por cada instituição e o acompanhamento via *whatsapp* do encaminhamento do Projeto. Como ações itinerantes, classificam-se aquelas ações de cunho esporádico como conversa com crianças sobre a meditação, a visita do personagem infantil Manolindo (quando a prática meditativa está instalada), os eventos feitos para divulgação do projeto e a organização de cursos de Estimulação Neural da ONG Mão sem Fronteiras, que vem como uma sugestão para o melhor encaminhamento da prática do Projeto, porém não é obrigatório a participação no curso. Já a construção metodológica consiste nas ações do grupo organizacional do projeto, como construção de resumos para envio em eventos

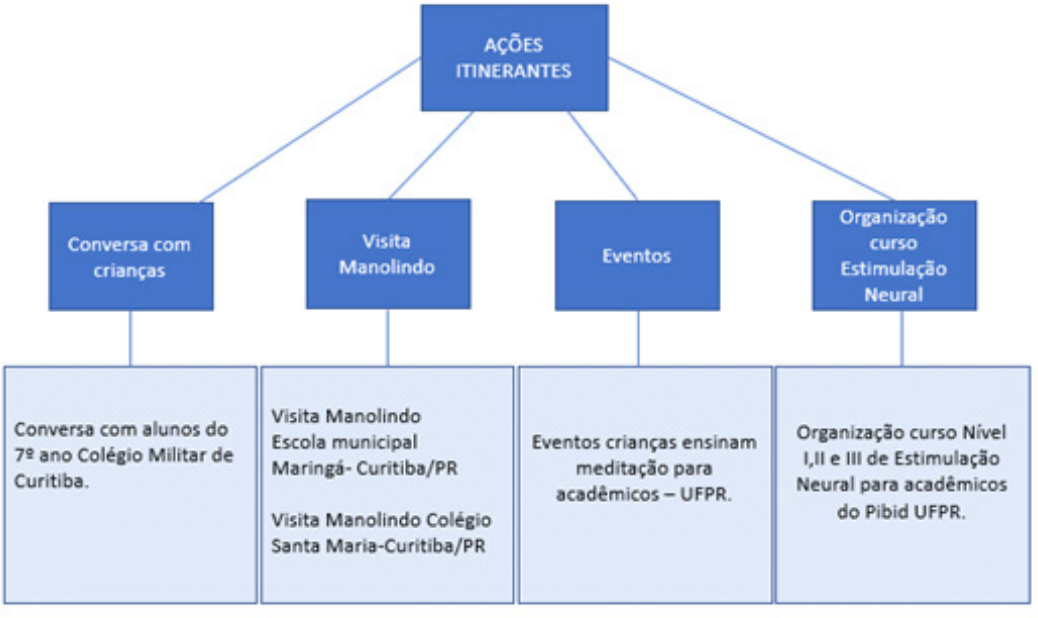
científicos, organização dos eventos do Projeto e levantamento de dados. A Figura 1 nos mostra quanto as ações e organização do Projeto.

Figura 1 – Ações do Projeto

Fonte: Os autores (2018).

De forma detalhada quanto às ações itinerantes, podemos visualizar na Figura 2.

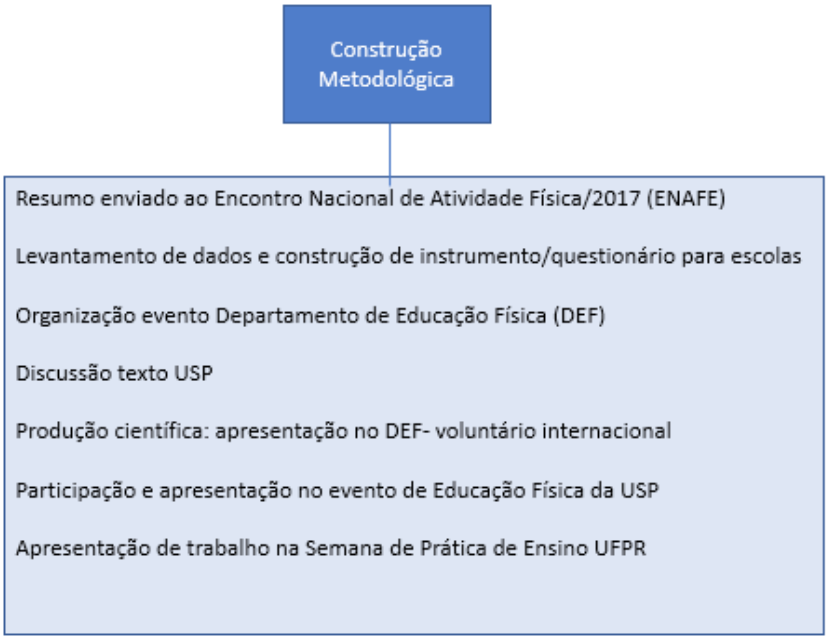
Figura 2 – Ações itinerantes



Fonte: Os autores (2018).

As produções realizadas quanto à construção metodológica do Projeto são apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Construção metodológica



Fonte: Os autores (2018).

A partir das ações e atividades desenvolvidas, no ano de 2017 pudemos alcançar 13 escolas da rede pública na cidade de Curitiba/PR, totalizando 3.500 crianças e 113 profissionais, sendo 01 de Educação Integral, 01 do Centro de Educação Infantil. Na rede particular da cidade de Curitiba/PR, contamos com 5 instituições, alcançando 1.173 alunos e 39 profissionais. No município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba/PR, abrangemos 01 Centro de Educação Infantil da rede pública de ensino com 212 crianças e 15 profissionais. E, no município de Contenda/PR, 150 alunos e 1 professor. Totalizando 5.035 alunos alcançados pelo projeto e 168 professores responsáveis pela prática da meditação diária. Podemos ver no Quadro 1 o panorama geral dos resultados do ano de 2017.

Quadro 1 – Relação de número de crianças e de profissionais envolvidos em cada região, entre escolas públicas e particulares no ano de 2017

CIDADE	Nº DE ESCOLAS COM O PROJETO IMPLANTADO	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS	Nº DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS
Curitiba	18	4.673	152
Piraquara	1	212	15
Contenda	1	150	1
TOTAL	**20**	**5.035**	**168**

Fonte: Os autores (2018).

Para o primeiro semestre do ano de 2018, podemos contar com 17 escolas da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR, sendo 01 Centro de Educação Infantil, totalizando 5.474 crianças e 359 profissionais. Contamos com 4 escolas da rede particular de ensino na cidade de Curitiba/PR, alcançando 1.123 alunos e 18 profissionais. Na região metropolitana de Curitiba alcançamos 02 escolas de rede pública do município de Piraquara/PR, totalizando 575 crianças e 50 profissionais, sendo 01 Centro de Educação infantil. No município de Contenda/PR, também localizado na região metropolitana de Curitiba/PR, contamos com 01 escola da rede pública, alcançando 150 crianças e 01 professor. Totalizando no primeiro semestre de 2018 um total de 7.322 crianças e 428 profissionais atingidos pelo Projeto. No Quadro 2 pode ser verificado a apuração dos resultados do ano de 2018.

Quadro 2 – Relação número de crianças e de profissionais envolvidos em cada região, entre escolas públicas e particulares no ano de 2018

CIDADE	Nº DE ESCOLAS COM O PROJETO IMPLANTADO	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS	Nº DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS
Curitiba	21	6.597	377
Piraquara	2	575	50
Contenda	1	150	1
TOTAL	24	7.322	428

Fonte: Os autores (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a realidade de estresse, ansiedade e agitação, cada vez mais comum na vida das crianças por conta das demandas e necessidades atuais. E a partir dos benefícios encontrados na prática diária da meditação, melhorias no controle corporal, emocional e o saber lidar de forma mais equilibrada em diferentes contextos sociais, que o Projeto Meditando na Escola vem se constituindo. A diferença apresentada no comportamento das crianças, nas atitudes frente a diferentes situações, é que tem feito as escolas apoiarem cada vez mais o Projeto. Por meio dos resultados que o Projeto está crescendo e conseguindo formar cada vez mais adeptos a prática da meditação diária. Contribuindo para a formação de uma geração mais preparada para enfrentar a realidade, sem perder a qualidade de vida.

No ano de 2017, o Projeto alcançou 20 escolas da rede publica e particular de ensino no estado do Paraná. Já no primeiro semestre de 2018, foram alcançadas 24 escolas da rede pública e particular do estado do Paraná, mostrando a

crescente evolução nos dados, a consequente ampliação dessa rede de formação, a qual visa alcançar outros estados e municípios, espalhando e divulgando a prática da meditação.

REFERÊNCIAS

AVELLAR, M. J. de. Como lidar com a ansiedade em crianças? **Revista Superinteressante**, 20 jun 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/superarquivo/376/>. Acesso em: 26 maio 2018.

FERREIRA, R. C. **A meditação como forma de promover as relações de amizade entre as crianças.** 2016. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar), Escola Superior de Educação e Comunicação, Portugal. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8666/1/A%20medita%C3%A7%C3%A3o%20como%20forma%20de%20promover%20a%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20amizade%20entre%20as%20crian%C3%A7as%20%20-%20V%20%20final.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

LEMES, S. O. et al. Stress infantil e desempenho escolar: avaliação de crianças de 1 ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 20, n. 1, p. 5-14, janeiro/abril 2003.
LIMA, R. F. de. **Suportes básicos e neurologia das práticas meditativas.** Disponível em: < http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0266.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

LUTZ, A.; BREFCZYNSKI-LEWIS, J.; JOHNSTONE, T.; DAVIDSON, R. J. Regulation of the Neural Circuitry of Emotion by Compassion Meditation: Effects of Meditative Expertise. **PLOS ONE – Public Library of Science**, v. 3, e1897, march 2008. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2267490/pdf/pone.0001897.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

MENEZES, C. B.; DELL`AGLIO, D. D. Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em psicologia: revisão de literatura. **Revista Psicologia: ciência profissão**, [S.l.], 2009, v. 29, n. 2, p. 276-289.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16. n. 1, p. 135-142, janeiro/junho 2012.

MIRANDA, R. S. de. **A tradição dos mantras no contexto do yoga integral (purna yoga): um estudo entre Brasil e Índia.** 2014. 99 p. Dissertação (Mestrado na Área de concentração: perspectivas histórico-filosóficas e literárias das religiões), Pós-graduação e Ciências das Religiões, João Pessoa. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7893#preview-link0>. Acesso em: 29 maio 2018.

MORAES, M. R. C. Na fronteira entre religião e ciência: a meditação na grande imprensa brasileira. **Anais dos Simpósios da ABHR**, Juiz de Fora, p. 1618-1633, 2015.

NÍDIO, A. O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In: ARAÚJO, E.; DUQUE, E. (Org). **Publicações da CECS – Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo**, [S.l.], p. 203-224, dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Ernani%20M.Arifa/Downloads/1561-5412-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

ORTEGA, F. et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Revista Interface – comunicação, saúde, educação**, UNESP-Butucatu, v. 14, n. 34, 2010.

PACÍFICO, M. et al. Crianças também se estressam? A influência do estresse no desenvolvimento infantil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 107-123, jan./jun. 2017.

PAIS, S. C. et al. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, set. 2016.

PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da S. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

O CORPO E OS BEBÊS: UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA SOBRE A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC
jacirabosquetti@hotmail.com

Patrícia de Moraes Lima
Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC

Esse texto, em sua importância para pensar os bebês, traz elementos refletidos a partir da pesquisade Mestrado em Educação, que potencializam as discussões acerca do corpo e das suas configurações nos espaços de educação coletiva e que evidenciam nas ações e relações dos bebês estratégias de posicionamento frente aos encontros que se revelam e qualificam os espaços da docência compartilhada na Educação Infantil.

A imersão na instituição de Educação Infantil apoia-se em uma pesquisa etnográfica, priorizada por estar revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético (Ferreira; Nunes, 2014, Ferreira; Lima, 2016). Nesse viés, a observação participante, o tempo prolongado no campo e a escuta sensível são primordiais para a disposição de um olhar mais sútil e minucioso. Estes elementos são pontos fundamentais para a aproximação e compreensão dos sujeitos que compõe os diferentes contextos.

A chegada à vida em seu início, é fortemente demarcada por fatores biológicos, sobretudo porque sua sobrevivência é determinada por essas necessidades. Em face disso, o corpo tem se apresentado tradicionalmente em uma dicotomia em que pese de modos distintos o momento inicial da vida – natureza – o seu biológico, e - cultura – o seu social. Por uma lógica racional, fomos retirados de uma experiência de mundo por conta de civilizar o próprio natural

Este apego a uma racionalidade conduz a apropriações ao tempo em que distancia de outras esferas mais sensíveis e singulares. Na etnografia realizada pudemos perceber que para os bebês, especialmente, suas expressões encontram-se em uma esfera mais sensível o que implica no adulto a disposição ao olhar mais atento as emoções sensório/afetivas, aos sentidos e as expressões.

> Dylan Pereira (8 meses) está sentado no bebê conforto enquanto janta. Sempre que precisa aguardar a professora oferecer o alimento, franze a testa, chama, bate as pernas e deita-se. Segura e aperta a corda do bico, coça uma orelha, fecha os olhos, mexe novamente no bico. Talvez a sequência não seja a mesma, mas ele resolve repeti-la. A professora de Educação Física indica: - Vamos se arrumar, assim fica difícil. Quando termina de jantar, Dylan Pereira permanece no bebê conforto,

> no entanto, ao que parece, não se mostra agradável em permanecer naquele lugar. Seu corpo se movimenta com velocidade. Seus olhos encontram os da professora que se aproxima e lhe entrega um brinquedo. Ao tempo em que segura o brinquedo, também observa o movimento que mãos e brinquedo fazem no ar. A seguir ele desce com lentidão e, possivelmente, certo esforço até deitar-se no chão. A professora que está trocando Otávio (11 meses) percebe o que ele fez e de longe comunica: - Ai seu bagunceiro, viu, faz arte. Espera um pouquinho que já te pego. Ao terminar de trocar Otávio ela o encaminha para a rede e em seguida, dirige-se até o bebê conforto para ajeitar Dylan Pereira que continuava deitado no chão. Quando seu corpo chega ao bebê conforto novamente, ele ganha um brinquedo: uma garrafa colorida e passa a observá-la e fazer giros com as mãos. Sorri por um breve período até que desliza e seu corpo encontra novamente no chão uma superfície para deitar. A professora observa, mais uma vez sorri e diz que ele está muito esperto. No colo, é levado para a rede onde Otávio procura dormir, porém com a chegada de Dylan Pereira que chora, ele senta na rede e fica a observá-lo por um tempo juntamente enquanto repara o movimento na sala. Edson (1 ano e 1 mês) que brincava por perto interage com ele. Eles sorriem. Edson vai até a rede e fica de pé. As mãos se tocam. Comunicam-se por sons, sorrisos, corpos que provocam, inquietam, acolhem o invisível. Dylan Pereira, de modo suave, chora. Seu olhar inquieta a professora que o segura nos braços e um colo o acalma. Ela conversa, e repetidamente, apresenta a sala em suas diferentes composições: bebês que dormem, que brincam e os que querem dormir. Os brinquedos espalhados, a comida que ainda não foi para o refeitório, o barulho que faz ali perto na construção. A música que toca suavemente, o avião que acabou de sobrevoar e a pesquisadora que está ali observando. Seus olhos não conseguem permanecer observando tudo o que a professora lhe mostra. Vez ou outra fecham, ainda que buscasse mantê-los abertos. O sono não se demora. (Diário de campo, 12 maio 2016).

A ação do bebê ao fechar os olhos após ser acolhido no colo, anuncia que o fato de costumeiramente dormir com facilidade na rede ou no bebê conforto não impõe a si, a regra de que sempre se manterá desse modo. Na rede, o bebê provoca na professora outro modo de olhar para ele, sustentado pelo anúncio do seu choro. Um choro que interroga, indica a necessidade de uma prática pedagógica respeitosa, no qual perfeitamente não implica ao bebê sujeitar-se a um mesmo espaço, sempre do mesmo modo, cotidianamente, embora isso pareça encontrar-se na ordem do comum.

Quanto a isso, é preciso romper com uma lógica instituída de que os adultos conhecem tudo o que acontece com os bebês. Para Gottlieb (2013, p. 282), “é da natureza do bebê ser imprevisível”. Desse modo, no percurso do seu desenvolvimento há uma temporalidade própria, independente do adulto, o que vem afirmar de que os bebês são sujeitos potentes e sensíveis.

Partindo desse pressuposto, procuro nos estudos Pós-críticos uma aproximação para pensar esse corpo afinado com as sensibilidades que enveredam os trajetos junto aos bebês. Aqui, encontro em Gil (2001) essa aproximação reconhecida no lócus da pesquisa e realçada pelos bebês em sua potência. Para o autor, é preciso fazer o corpo falar e não apenas falar sobre ele. Nesse sentido,

os bebês nos aproximam a esta assertiva visto que eles encontram nas linhas de fuga modos outros de estarem presentes, não pela linguagem verbal, mas por um corpo que fala outra língua. Uma língua que é diferente. Afeta e é afetada. “Língua do corpo”. Nesses termos, o bebê atualiza esse conceito em seus desdobramentos. Ele é este corpo em sua primazia. Seu corpo não se distingue de si.

O CORPO E O OUTRO (BEBÊ)

As relações educativas tecidas entre adultos, bebês e crianças nos espaços coletivos de educação nos revelam que por mais que exista uma pré-disposição de superioridade do adulto frente as dependências dos pequenos, esta relação existe sob uma interdependência. Frente a isso, esta pesquisa tem como pressuposto tomar como base metodológica a escuta dos bebês, legitimando suas experiências, seus jeitos de ser e de ver o mundo a sua volta.

Existe a demarcação de uma desigualdade intergeracional (Alanen, 2001) e faz-se necessário reparar e reafirmar as potencialidades de cada um. Só existe criança perante o adulto e o adulto só existe perante a criança. Segundo Ferreira e Nunes (2014), a interdependência não determina a inferioridade de um nem a superioridade do outro, mas que como modos próprios cada qual tem suas especificidades e saberes. Ao se dispor a inverter sua posição frente às crianças, os adultos poderão ter acesso às crianças e ao que elas nos dizem sobre si e seu mundo.

Assim, estas relações intergeracionais os constituem mutuamente, ou seja, os bebês necessitam estarem próximos dos adultos bem como, só existe uma ação docente apoiado em um outro, neste caso, o bebê. Concomitante, o corpo nessa relação evidencia-se. Para os bebês, as relações tramadas com seu corpo expressam de modo muito específico o que ele vive em um dado particular. Isso é o que sempre irá acontecer. Os bebês não deixam para depois, eles vivem. Se entregam, recusam, exploram.

> Lorenzo (10 meses) se aproxima da professora que atende Gabriel (9 meses). Ele olha insistentemente para o prato de comida, inclusive bate com as mãos que quase o derruba. Em seguida chora. Movimenta as mãos levando-as a boca. Se ajoelha ao lado da professora e o choro retorna enquanto toca a mão em sua perna. Assim que Davi (10 meses) que estava almoçando termina, a professora senta Lorenzo no bebê conforto e oferece o almoço, mas ele rejeita. Ela insiste, mas, ele vira o rosto. Aproxima a colher a Lorenzo que outra vez rejeita. A professora diz: - Você gosta de pirão de feijão, come um pouco. A insistência da professora não faz Lorenzo mudar de ideia e então ela comenta: - Vou dar para ti depois Lorenzo, já que tu não queres agora. Ao terminar de falar, a professora entrega o bico para ele que então sorri e aconchega seu corpo no bebê conforto. Um pouco mais adiante, após terminar de atender os demais bebês, ao aproximar-se dele ela indica: - Vou oferecer novamente para o Lorenzo porque ele não quis antes. Assim que oferece ele vira o rosto e ao perceber que ele não quer ela pergunta: - Não, não quer? Ele sorri. Ah, e ainda você diz não, completa a professora. Ela então se afasta e Lorenzo ao que parece

> volta a sentir-se bem no bebê conforto. Bate palmas, sorri, levanta as pernas e as mãos no ar. A professora se aproxima e espia o que ele está fazendo, nesse momento, recebe dele um sorriso. Em pouco tempo se aquieta como se o bebê conforto desenhasse perfeitamente as linhas do seu corpo e o acolhesse, e assim, tão logo ele adormece. (Diário de campo, 16 maio 2016).

Ao observar os modos pelos quais os bebês interrogam as práticas pedagógicas das professoras, percebe-se o quanto ainda estamos em uma área movediça que se destaca por duas frentes. A primeira demonstra que assumimos um conhecimento em relação aos bebês, pelo caráter formativo, em meio a pesquisas e teorizações e apreendido também na própria empiria, a segunda por outro lado, nos aproxima a um inacabamento que não implica um caráter negativo, longe disso, mas, na possibilidade de inaugurar outros saberes atrelados a nossa prática.

Nessa relação, Lorenzo informa que não é somente ser atendido em suas necessidades biológicas que está envolvida a relação social, mas que a partir dos encontros outros elementos se anunciam. Ao recusar o almoço, o bebê desloca também, além da sua fisiologia, a esfera de organização institucional inibidora de outros horários e que permanentemente, delimita os modos de serem efetivados. A recusa do almoço em certo horário informa que a necessidade biológica sobressai a qualquer indicativo conformador, ainda que a insistência da professora procure firmar o contrário. Evidencia-se neste episódio que a necessidade do sono prevalece no exato momento, fato que implica não somente na organização da própria instituição, mas sobretudo, na prática pedagógica. Nesse plano, é necessário dispender um tempo para pensar quais efeitos nossas práticas pedagógicas assumem neste contexto. Segundo Larrosa (2002, p. 74):

> [...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A percepção do bebê enquanto um ser único, um corpo, só é percebido a partir das suas relações com outro que lhe atende, que o acolhe e que o reconhece na sua singularidade, e de fato, são as relações que os outros tem com o bebê que promoverão a ele, a percepção de si. Conforme Bakhtin (2015, p. 46), “os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do meu valor a mim dispensados por outras pessoas e disseminados em minha vida com o que esculpiram para mim o valor plástico do meu corpo exterior”. Os bebês chegam no espaço coletivo de educação através de suas distintas trajetórias e este processo que é anterior a esta chegada, traz aspectos que contextualizam a vida deles dentro dos espaços sociais e culturais no qual fazem parte e partilham com as famílias.

> Miguel Fernandes (1 ano e 3 meses) empurra a caixa de brinquedos da janela até a frente do balcão. Ele sobe na caixa e alcança um copo de água. Desce da caixa e ajoelha-se para que possa beber a água. Pietro (1 ano e 2 meses) se aproxima e observa Miguel. Ele disputa pelo copo e consegue ficar com ele. Miguel então sobe novamente na caixa e tenta alcançar outro copo, desta vez, precisando esforçar-se um pouco mais. Enquanto isso, Pietro espalha água no chão e mostra a Catarina (1 ano e 3 meses) quando ela se aproxima. Miguel consegue pegar o copo e de pé na caixa, bebe a água em um copo que não é o seu. A professora percebe o que os meninos estão fazendo, retira deles os copos, chamando a atenção dos dois e leva a caixa para outro espaço. Miguel novamente traz a caixa para a frente do balcão e sobe nela, alcançando o mesmo copo. A professora se aproxima e ele oferece o copo, enquanto a olha com um sorriso, a professora aceita o copo, ajuda Miguel a descer e guarda a caixa. Pela terceira vez seguida, Miguel resgata a caixa, empurra até a frente do balcão e quando a professora chama sua atenção ele oferece o bico que está na frente dele. Em seguida, pega o copo e joga no chão. A professora diz para ele descer, juntar o copo e o colocar de volta na prateleira, o que ele faz em seguida. Após guardar o copo, Miguel sorri e desce da caixa. (Diário de campo, 27 out. 2016).

Tais movimentos elaborados por Miguel Fernandes indicam, de modo muito particular, o quanto as ações dos bebês desencadeiam outras ações e relações. No tocante ao uso da caixa para ser colaborativa, Miguel não se mostra vencido quando a professora inibe suas ações e encaminha a caixa para outro espaço, guardando-a. Tal feito apenas impulsiona que o pequeno reorganize sua estratégia para que possa efetivar o que deseja. Corporalmente Miguel mostra-se ativo, inconformado por um ordenamento com o sem o consentimento do adulto ainda que estes tenham a autoridade na ocasião. Suas experiências são sentidas nesse corpo que empurra a caixa, precisa esforçar-se para alcançar o copo, disputa com Pietro, sorri ao ser "percebido" pela professora, "despista". A estratégia do bebê ao utilizar a caixa como degrau também elenca uma outra funcionalidade, o que evidencia que os bebês também fazem uso diversos do que por nós é tratado de um único modo. Não foi preciso que Miguel visse um adulto em pé na caixa, mas bastou ele ou outro bebê usá-la para subir que novas configurações vão sendo definidas. Portanto, um corpo ágil, desbravador, aquele mesmo corpo que vive em sua potência também desponta relações entre os sujeitos.

O BEBÊ E A DESCOBERTA DO PRÓPRIO CORPO-POTÊNCIA

O bebê, sujeito pré-individual, ocupa-se de seu corpo para acessar o mundo e o faz por uma condição de experiência. Esse corpo também é constituidor da ação social dos bebês, pois a relação que despende com outros bebês, com os adultos, com seu entorno e especialmente consigo, implica em narrativas que vão sendo tecidas neste contexto coletivo de educação.

O sujeito é um "ser-no-mundo" por isso que sua experiência não se encontra fora do vivido nem tampouco se descola desse corpo que é sensível e personificado. Nos termos de Schérer (2009, p. 169), "a criança tem seu corpo sob o

modo do ter, por outro lado, ela é esse corpo sob o modo do ser". Aproveito deste aparato para de modo muito peculiar trazer duas questões que são propositivas a reflexões acerca da relação corpo e tempo, a saber: i) relação corpo/tempo ocasião em que o tempo declina de sua imperatividade e transita junto ao corpo no acontecimento, no devir e na potência, dando lugar para "esse corpo"; e ii) a relação tempo/corpo momento acometido pelo tempo dissociado da própria experiência do ser, tempo este que sobrepõe ao criar, ao movimento, que enrijece, interrompe e que coloca o corpo do bebê na condição de assujeitamento.

> Assim que chego, vejo Maya (11 meses) sentada no tapete. Mesmo com olhos cabisbaixos, consigo ver algumas lágrimas escorregarem por seu rosto e caírem bem a sua frente. Ela percebe minha presença e sem que eu me dê conta de ter feito algo, ela vira o rosto, provavelmente pelo simples fato de eu ser um outro naquele espaço. Continuo interessada nela e não altero meu campo visual, mas também não busco uma aproximação por nossos corpos. De onde estou, vejo que ela estica o braço na direção de um brinquedo que não está muito longe, ainda assim, ela toca somente com a ponta dos dedos. Maya ajusta seu corpo um pouco mais para frente e alcança seu objeto após outras tentativas. Em seguida, dispensa o brinquedo ao seu lado, seca as lágrimas em seu rosto e a vejo olhar de modo permanente para mim. Estica as mãos para frente, ao que parece em um desejo de engatinhar. Um leve impulso deixa seu corpo em movimento ainda que não o suficiente para se deslocar. Faz careta, senta, retira o cabelo que está na frente de seu rosto. Outra vez ajeita-se, mas neste momento localiza as mãos um pouco mais afastadas das pernas. Um leve sair do lugar é vivido por ela que agora, transparece em seu sorriso. Percebe a presença da professora no outro lado da sala e novamente procura mover-se. A professora incentiva: - Vem Maya. Seu corpo movimenta-se como se estivesse sido provocado, instigado, incentivado. Alguns brinquedos trancam sua passagem, porém não se tornam impeditivos para chegar até seu destino. Maya chega até a professora que lhe diz sorridente: - Que legal Maya, você engatinhou! (Diário de campo, 13 jun. 2016).

Este episódio com a Maya nos convoca a pensar sobre o que temos aprendido com os bebês sobre nossos corpos. Isto porque, não há como negar que é incisivo o modo como nos relacionamos com o corpo e com isso, desaprendemos a sê-lo. Por conta de questões que implicam maleabilidade, constrangimento e até mesmo, insegurança, nos tornamos incapazes de extrair pelo nosso corpo as experiências mais intensas enquanto desenvolvimento do nosso ser. A potência esbarra em uma linha de transição: criança/adulto. Parece-nos que o corpo é recolhido, escondido, invisibilizado a medida que nos distanciamos da experiência. Maya nos convoca a olhar por outro horizonte esta relação visceral. É necessário ver além do visível e ampliar nosso modo de compreensão desse bebê/criança que "[...] não somente em ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de corpo, está aberta para o mundo, enquanto o adulto se obstina em confina-la. Aberta, também para suas potencialidades e incapacidades" (Schérer, 2009, p. 162).

Para além de um conformismo ou de um olhar negativo que incapacita, in-

ferioriza o ser, é mister destacar o ensejo que os bebês apresentam frente aos desafios. Talvez pouco complexo e observado em uma visão superficial pelo adulto, nunca conseguiremos mensurar as estratégias, os limites, as elaborações de pensamento, a insegurança, o medo, o temor, a ousadia que implica a experiência de conseguir engatinhar.

Pensamos também na relação entre corpo/tempo que é expressado de modo único seu tempo de espera, tempo este que lhe acolhe em sua subjetividade, sem pressa, sem imposições. Um tempo em que o bebê provoca-se a experimentar enfim, não só ter um corpo, mas especialmente, ser esse corpo.

> Paulo (1 ano e 1 mês) está em pé na porta que dá acesso ao solário. Apoiado na cerca que bloqueia a saída aquele espaço, seu olhar volta-se tanto ao solário quanto ao movimento que acontece na sala. Uma das mãos permanece firme na cerca enquanto a outra, movimenta-se no ar. Ele chama: - Eeeeeee. A professora do grupo estava no solário e seu deslocamento de volta a sala dá-se por cima da cerca. Paulo que até então permanece naquele espaço, estica a perna e levanta. Segura com mais firmeza suas mãos na cerca. Segura com as duas mãos e "tenta" um pulo com as duas pernas apoiadas no chão. Repete os movimentos algumas vezes, alternando uma perna levantada e o impulso com o corpo. Em todos estes movimentos, seus sons e expressões de modo variado se destacam: gritos, gargalhadas, caretas. Percebe um rolo de papel higiênico que acabou de cair no chão devido a um vento forte. Mesmo próximo ao seu campo de visão, está longe para seu acesso. Com esforço procura alcança-lo. Sua mão ainda está longe. Apoiado na cerca caminha até o canto da parede, local mais próximo de onde está o papel higiênico. Passa a mão pela fresta da cerca e estica os dedos em um esforço que consigo ouvi-lo. Consegue segurar na ponta do papel higiênico e puxa. O papel se rasga e ele traz sua mão de volta. Tenta outras vezes, sempre trazendo para perto de si pequenos pedaços de papeis. Após algumas reservas ao seu lado, senta no chão e movimenta no ar o pedaço maior. Põe na cabeça, na boca, esconde os olhos. Percebe que o observo e primeiramente fecha os olhos, logo mais sorrindo. Joga o papel no chão e em seguida, vai até ao encontro dele. (Diário de campo, 1 set. 2016)

A permanente extensão do corpo em sua inter-relação com as diferentes composições está indissociável a um demarcador tempo/espaço, isto porque, no que tange as experiências que se encontram na ordem do vivido, os bebês mostram-se mais ativos e interesseiros por conta de sua condição pré-individual (Deleuze, 1997).

O menino Paulo, interessado e observador, repara os movimentos que se revelam em um modo único da professora, mas elabora outra estratégia para que sua ação seja completada. Ele inventa e reinventa para seu próprio uso (Shérer, 2009), e encontra em outras possibilidades, tais quais através de tentativas consegue apropriar-se e dar significados para suas ações.

CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM: OS BEBÊS E SUAS EXPERIÊNCIAS COM AS ESPACIALIDADES E COM AS MATERIALIDADES

As práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil que se fundam pelos princípios da – ética, da política e da estética (BRASIL, 2009b) –, promovem um fazer pedagógico indissociável as relações estabelecidas entre os sujeitos sociais com voz e partícipes da produção histórica e cultural no qual estão inseridos.

Por esta frente de pensamento, é necessário localizar algumas considerações acerca dos contextos de educação coletiva sob o viés da ordem institucional adulta e pela ordem social emergente das crianças (Ferreira, 2002). Ao tratarmos sob a ótica da ordem institucional adulta (Ferreira, 2002), torna-se indispensável considerar que a organização de um tempo e espaço implica nos modos pelos quais este adulto aciona, significa e contextualiza seu fazer pedagógico. É certo de que uma coletividade institucional não se encontra desvinculada a um espectro de ordem ainda mais amplo, destacada pelos fatores políticos, sociais, culturais, todavia são produtivos para pensar que em um contexto coletivo as apropriações e organizações não se fazem descontextualizados de um horizonte teórico, epistemológico e empírico.

Pela ordem social emergente das crianças (Ferreira, 2002), estas se organizam de modos próprios, transgredindo a uma ordem institucional que se limita muitas vezes a homogeneidade e a reclusão de um corpo enquanto potência. Ao que concerne à discussão deste corpo, busca-se neste momento, referenciá-lo em um diálogo com os espaços de Educação Infantil que a partir da ideia de proteção, retira experiências significativas em consonância com um corpo governado/cuidado.

> Estamos no parque grande, lugar onde poucas crianças hoje compartilham deste espaço. O grupo está pequeno, apenas 5 bebês. As professoras estão próximas e observam o ir e vir dos bebês que sentados espalham os pequenos punhados de areia que as professoras levaram até eles. Davi (10 meses) se esgueira e engatinha para um local ali próximo. Há uma trilha feita de pneus. Com esforço levanta-se, e apoiado, um tanto cambaleante, segue a trilha dos pneus. Uma das professoras observa e em seguida indica para a outra professora que Davi se afastou muito. Ela o chama e ele lhe dirige o olhar juntamente com um sorriso. Inconformada ela o traz de volta, aproxima alguns brinquedos e indica para que fique por ali. Logo que chega, Davi dá meia volta e segue engatinhando para o lugar onde estava. Lá, apoia-se no pneu e recomeça o caminho tudo novamente. (Diário de campo, 9 maio 2016).

O que vemos não toma por exclusividade apenas este contexto da creche. Mesmo apoiados em uma perspectiva que o espaço deve configurar-se na relação dialógica para assim ampliar os repertórios culturais, comunicativos, sociais e as máximas experiências que se planificam nos diversos modos de construir, reorganizar, conviver, criar, no entanto, essas ações fazem-se costumeiras e a proteção em excesso é impeditiva para este pulsar que move a vida do bebê. Essa característica prolifera sob o ângulo de uma sociedade ocidental que impri-

me nos bebês a marca de uma dependência intelectual, cultural, biológica e que cerceia os bebês sem que notadamente sejam tratados e vistos como agentes (Gottlieb, 2013).

Quanto a isso, Davi informa-nos de que seu estado de dependência não gera incapacidade para outros acontecimentos serem vividos, sobretudo no que concerne à exploração ativa e intensa pelo seu corpo. O paradoxo cotidiano entre o controle e a possibilidade, os riscos efetivos e as tentativas, o cuidado e a proteção excessiva, ter o corpo e ser este corpo, são anunciativos de práticas que se configuram muitas vezes pelo entendimento enquanto os cuidados dispensados ao corpo dos bebês. Logo, o modo como nos posicionamos "sensível e politicamente diante das crianças, pela palavra, pelo olhar, pelo gesto e pelo movimento" (Castro, 2016, p. 41) desqualifica ou potencializa sua relação enquanto agente, enquanto um sujeito promovedor inclusive de outras manifestações provenientes de sua condição de inacabamento.

Entretanto, se o corpo é indispensável para o conhecimento de si e do mundo, como pensá-lo para além do cuidado físico? Como nosso corpo se expressa nas relações modificando o outro e sendo modificado? O bebê está conhecendo o mundo e necessita do outro para apresentá-lo, nesse horizonte, como fazer isso de forma prazerosa e significativa?

Nessa perspectiva, o corpo demanda de espaço, tempo e liberdade. Um corpo potente não pode ser enquadrado em uma ordem linear, que o aprisione e impossibilite de experienciar seus limites e descobertas. Sendo assim, a que pé se encontra a cultura do governo dos corpos na Educação Infantil? Segundo Dornelles (2008, p. 56), "É sobre o corpo das crianças que se exerce um poder pautado na função reguladora da educação e que vai desde a imposição das normas até a internalização do soberano através do disciplinamento de si mesmo".

Não há como pensar em um espaço destituído da presença física do sujeito, afinal é a partir dessa presença que o espaço se constitui. Essa organização não imprime a marca de apenas um arranjo, mas, implica no modo que politicamente nos posicionamos enquanto uma Pedagogia da infância. Sem tematizar a arquitetura do espaço não há como pensar as práticas pedagógicas com os bebês, sobretudo porque incide diretamente sobre as relações e sobre as possibilidades de encontrarem elementos que são constitutivos de suas especificidades. O espaço desse modo não é dado, mas também, construído. De acordo com Lopes (2009, p. 129), "[...] para as crianças, a prática espacial é uma prática de lugar território, já que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que se inserem".

Frente a isso, qual o espaço que temos problematizado nos contextos de educação coletiva? Que adereços existem para ampliar o desenvolvimento? Que lugares os bebês encontram para se esconder, subir, apoiar, espiar, esticar, se encontrar, abaixar? O espaço topológico da sala não é apenas construído pelas materialidades que o compõem, mas, sobretudo, pelos sujeitos que vivem e dão significados a este espaço. "A topologia é o estudo do lugar e requer com isso, pensar sempre no espaço em relação. No espaço de viventes e não viventes, de saberes e não saberes. Pensar num espaço topológico é pensar sempre nas

relações entre sujeitos e objetos" (Lima, 2015). Quanto a isso, podemos localizar de que é de suma importância que os adultos que ali coabitam, em especial as professoras que convivem maior tempo, possam trazer e potencializar a vida através dos artefatos tramados aquele contexto.

Nesse endereçamento, pensemos também em relação ao tempo que tem uma vasta importância nos modos pelos quais os bebês poderão ou não, viver seus tempos próprios e de experiências do mundo. Nesse sentido, quais são os tempos dos bebês a partir do tempo do adulto? Um tempo que é tamanho, é peso, é cheiro, é cor, é som. Um tempo que aguarda, deseja, insiste, desiste, descobre. Portanto o que nos diz o tempo na creche? Seu ritmo, sua intensidade, seu tempo de espera.

Também importante nesses contextos coletivos, deparamos com as materialidades que os bebês possuem em uma relação mais próxima, mais afetiva. Quanto a isso podemos elencar aqueles cheirinhos, bicos, mamadeiras, travesseiros, que concomitante a sua entrada na creche, trafegam com eles por este percurso da novidade. Segundo Schérer (2009, p. 99-100), o termo "transicional" cunhado por Winnicott, tem sua origem acerca dos "objetos transicionais" que aparecem, sobretudo, no período do desmame, por servirem de intermediário entre o seio materno e a apreensão do mundo exterior".

> *Miguel Fernandes (1 ano e 4 meses) acorda, se espreguiça no bebê conforto, desce e se desloca para pegar um brinquedo. Paulo (1 ano e 4 meses) acorda em seguida e ainda deitado no colchão observa o movimento feito por Miguel. Outros bebês começam a acordar com a mobilidade exercida na sala. Dylan Pereira (1 ano e 2 meses) acorda e em seguida dá um salto para sair do bebê conforto. Sentado no chão ele chora. A professora se aproxima e o acalma. Senta-se ao lado dele e mostra um livro. Miguel Fernandes mexe no bico e a professora pergunta: - Você não quer mais o bico Miguel? Ele tira o bico, vai até ao encontro da professora e entrega a ela. Observa Paulo de longe. Caminha até onde ele está e retira o bico dele, levando em seguida para a professora que pergunta: - Você perguntou se ele não queria ficar com o bico mais um pouquinho? Paulo se aproxima da professora que conversa com ele: - Você quer mais um pouquinho o bico, Paulo? Paulo se afasta e então a professora se levanta e guarda o bico.* (Diário de campo, 1 nov. 2016).

Existe uma cultura heterogênea que se expande nos espaços coletivos. Essa cultura plural, familiar e de pares desloca a homogeneidade eminentemente preponderante nos espaços da creche e rende-se a essa complexidade que precede das culturas oriundas por meios das organizações familiares. É inevitável, porém, que a creche articule essas culturas – que não são suas – com as suas especificidades, dobrando-se a um modo outro de educação. Quando trago este modo outro de educação, sinalizo da necessidade de perceber esses bebês que chegam neste espaço e que muitas vezes precisam abandonar seus elos de ligação com o mundo exterior no qual, não em permanente, mas provisoriamente, precisam afastar-se.

Como não ser possível trazer consigo as memórias dos cheiros, das cores,

das melodias? Como não há espaço para que o bebê viva em outros espaços que se diferem e também promovem socialização fora da instituição de educação coletiva? O bico nesse episódio traz uma conotação de desejo, de apego. "[...] o transicional é um deslocamento no plano da experiência primitiva, uma nova organização na ordem do desejo" (Schérer, 2009, p. 100). Miguel que se vê preparado para encontrar-se naquele momento sem o bico, percebe em Paulo também a mesma dinâmica. Em contrapartida, ainda que as margens desse ato, a professora se coloca presente na relação de alteridade com os bebês fato percebido por sua conotação de respeito e atenção as singularidades que foram evidenciadas.

Os bebês não estão alheios ao seu desenvolvimento quando brincam ou quando estão em contato com situações significativas. Eles aprimoram um saber sobre si, sobre seu corpo, suas linguagens, descobrem as novidades que circulam pelo mundo, suas texturas estampadas em perfumes, sabores cores. "Para a criança, a cor não se reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os sentidos: ela aspira, respira, escuta, sorve, degusta [...]" (Schérer, 2009, p. 110).

> *Davi (1 ano e 3 meses) encontra no chão uma pantufa preta usada para cobrir o sapato. Ele junta, coloca na cabeça, coloca a mão encostando até seu fim. Observa sua mão que mexe lá dentro. Sorri. Coloca no chão e tenta pôr o pé. Se desequilibra. Abaixado procura encaixar o pé na pantufa. Desiste. Junta e leva para a professora que agradece em seguida, mas avisa: - Olha Davi, já estou no pé, olha. Ele olha para o pé dela e sorri. Depois ela me explica: - Ele sabe que é meu, pois só eu uso deste tipo. (Diário de Campo*, 4 out. 2016).

As ações não verbalizadas pelos bebês, mas, enunciativas de intenção, demonstram de modo claro o quanto eles compartilham e fazem uso desses artifícios em suas composições de vida. Este episódio evidencia o quanto Davi se utiliza de canais expressivos para agenciar-se nessa relação com a professora. Os bebês possuem uma atitude perceptiva da vida no qual estão se constituindo subjetivamente. Realizando conexões com o que se relaciona, Davi ao que parece compreende o significado cultural que a pantufa exerce. Busca apropriar-se deste significado em um primeiro momento, logo mais, consiste na entrega a professora que na ocasião é quem faz uso dela. Nesse período tudo o que mais significa para eles é a explosão de ações com as materialidades, por isso que apertam, cheiram, colocam na boca, descartam e buscam. Seu corpo está em completo nessa experiência de sensações.

A aproximação aos bebês para ouvi-los e percebê-los face as suas competências em sua inteireza, talvez seja o modo mais complexo na relação que se constitui. Os bebês, através de seus canais de comunicação, sinalizam serem pertencentes a um lugar que é novo, mas, ao mesmo tempo, que recebe o contorno de suas singularidades.

O tempo da experiência é o tempo do viver, do sentir, e está atravessado ao corpo. Em se tratando dos bebês, não há como não estar por completo na relação. A disposição que assumimos em atender individualmente os bebês mesmo

em um contexto coletivo reconduz as práticas que são efetivadas reconhecendo que a centralidade do trabalho não está em si, mas no outro.

Por esse viés, constituímo-nos nesses encontros e estas relações transbordam nos detalhes. Pequenos gestos com sutilezas no momento que percebo seu choro, seu olhar. O colo que serve como um conforto ou apenas para que os corpos se aproximem. Um corpo anunciado e tocado com respeito e atenção. Um sujeito conhecido e reconhecido como outro que se faz presente na relação.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Childhood as a generational condition: children's daily life in a central Finland town. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Ed.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Falmer, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem dos bebês e entre os bebês. In: FILHO, Altino José Martins (Org). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DELEUZE, G. **A imanência: uma vida**. Publicado originalmente em Philosophie, nº 47, 1997.p. 3-7. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, Manuela, NUNES. Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios 1. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Maria Manuela, LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e Etnografia**: dialogia entre alteridades e similitudes. Florianópolis, SC, 2016.

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

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relogio D'agua, 2001.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no leste da África**. São Paulo: Editora da Unifesp, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

FERREIRA, Maria Manuela. Entrevista. **A página da educação**, Porto, PT, ano 11, n. 117, nov. 2002.
LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e o estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovele, 2009. p. 119-132.

O DIREITO NA INFÂNCIA À FORMAÇÃO CULTURAL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

Keyla Andrea Santiago Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMS
keylaandrea@yahoo.com.br

Graciela Mendes Nogueira Targino
ersidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMS

> "Porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também [...] de uma criança presa num cubículo"
> Manoel de Barros

O DIREITO À FORMAÇÃO CULTURAL

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) já assegurava o direito de todas as pessoas à formação cultural. Alguns anos depois, a Constituição Federal (1988) em seu artigo nº. 215 também garantiu os direitos culturais a todo cidadão brasileiro e mais recentemente o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu artigo nº 58 apontou a necessidade de se respeitar os valores culturais no processo educativo das crianças.

Quando o indivíduo conhece a própria cultura e a cultura de seu povo, consegue de forma mais efetiva inscrever-se como parte integrante na construção desta. Também consegue conhecer e respeitar as inúmeras outras culturas. A partir do momento em que as pessoas perceberem a importância de suas raízes, passarão a valorizar esses conhecimentos e a cultura permanecerá viva. A cultura desempenha papel essencial na formação do sujeito sensível, crítico, reflexivo e autônomo.

Muitos documentos que norteiam a educação no Brasil valorizam a cultura e defendem o trabalho com a pluralidade cultural nas escolas. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil defendem que:

> As propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil também enfatiza a necessidade de: "valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural" (BRASIL, 1998, p.182).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também deixam claro que

> Mesmo em regiões onde não se apresente uma diversidade cultural tão acentuada, o conhecimento dessa característica plural do Brasil é extremamente relevante, pois, ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupo e indivíduos, consolida o espírito democrático (BRASIL, 1997, p.123).

Apesar de muitas ressalvas, e temos muitas, a palavra cultura e referências que se voltam para ela povoam a última versão da Base Nacional Comum Curricular. Não há dúvidas sobre a necessidade de se trabalhar com as variadas culturas nas escolas. Neste contexto, surge uma questão: Como podemos assegurar o direito na infância à formação cultural para além dos documentos citados?

Defendemos o direito à formação cultural a partir de um aporte teórico, a saber: da Teoria Crítica. Acerca da cultura, nos apropriamos das ideias de Theodor Adorno e Walter Benjamin. Para Benjamin, "as ideias se relacionam aos fenômenos, como às constelações às estrelas" (BENJAMIN, 1984 p. 231). Adorno utiliza esse termo "constelações" para desconstruir a ideia de que o conceito possa abranger toda a totalidade do objeto. O que temos então, são constelações de ideias que nos auxiliam na compreensão dos elementos. Para Adorno, conceitos fechados podem obscurecer o objeto. Já a ideia de constelações nos faz ter uma visão mais aberta dos fenômenos. Ou seja, não há um conceito fechado de cultura, mas para nosso entendimento faz-se necessária a aproximação com vários aspectos, como por exemplo, um elemento crucial como o econômico, que nos ajuda a pensar a cultura no âmbito contemporâneo. Neste artigo, vamos realizar um recorte no âmbito cultural, entendendo as brincadeiras como um dos variados elementos de construção da cultura e qual é o papel da escola neste contexto. Outras ideias serão chamadas à baila como a questão da experiência, da dialética, da formação, da narrativa, cultura *versus* barbárie e indústria cultural.

Assim, nessa perspectiva anunciada, a ideia de cultura precisa ser repensada, já que, necessariamente, o peso do contexto capitalista transforma as expressões culturais que poderiam e deveriam ser espontâneas, elas ganham a mediação do valor de troca, e o mercado entra na equação, ditando muitas vezes, na verdade em sua maioria, uma administração total de comportamentos.

A Teoria Crítica surge com alguns intelectuais marxistas não ortodoxos que tinham por objetivo criar um Instituto para documentar e teorizar sobre os movimentos operários e os problemas do capitalismo, ampliando os horizontes marxistas. Este grupo estabeleceu um vínculo com a Universidade de Frankfurt. Dois pesquisadores são seus expoentes: Horkheimer e Adorno. Horkheimer foi o 2º diretor deste instituto de pesquisa social, e em 1937 ele escreve sobre a Teoria Crítica da escola de Frankfurt e analisa a teoria tradicional como maneira de produzir verdades parciais. A Teoria Crítica tem suas raízes nas preocupações do marxismo: capital, luta de classes e relações de trabalho e poder, no entanto, parte para uma vertente centrada na cultura, experiências estéticas e indústria cultural.

Adorno surge, neste contexto, como co-diretor do Instituto e juntos Adorno e

Horkheimer escrevem o livro: “A Dialética do Esclarecimento” (1947) com uma ideia de resistência ou crítica à racionalização idealizada pelo Iluminismo. Para estes autores, a ciência pautada apenas na razão era reducionista e fria, valorizando a técnica em detrimento do pensamento, desvalorizando o conhecimento local e os saberes não-institucionalizados. Partindo desta ideia de idealização da razão, as relações sociais são mecânicas e determinadas pelas mercadorias produzidas pela indústria cultural, que determina o que o povo deve consumir e está apenas a serviço do capital. Os sujeitos, neste sentido, são apenas consumidores e não são vistos como produtores de cultura. A cultura seria determinada através de relações de trabalho e de poder. A diversão deixaria de ter aspecto lúdico e passaria a ser produto a ser consumido. Assim, Adorno e Horkheimer (1985) explicitaram que as pessoas acreditavam estar construindo saberes, quando na verdade estavam iludidas e apenas consumindo produtos determinados por interesses de quem possuía poder.

A ideia de cultura e barbárie, interpenetrando-se, mostra-nos o quanto é urgente o entendimento da organização desse pano de fundo da vida, já que fica difícil separar onde uma termina e a outra inicia. E mesmo soando negativo, esse pensamento é aquele que arquiteta a crítica constante diante das construções culturais que passam desapercebidamente incólumes, instalando padrões que se repetem e que anestesiam. À luz dessas questões, a proposta é dialética e desconstrói uma ingenuidade quanto à análise do mundo que nos cerca, e que substitui os antigos mitos pela racionalidade instrumental que se mostra “inesgotável e infinita”, dona de todas as respostas e certezas. Segundo Duarte (2003),

> todo o processo de esclarecimento, tomado de um modo geral, seria fruto de um pavor primordial experimentado pelos seres humanos nos inícios de sua existência: eram seres de força física claramente inferior a muitos dos fenômenos naturais (intempéries, animais ferozes etc.) e que, ao mesmo tempo, tinham uma consciência, ainda que incipiente, de sua diferença fundamental com relação ao resto da natureza (DUARTE, 2003, p. 42).

Visto dessa maneira, o esclarecimento coaduna com a barbárie em muitos momentos, especialmente na escola, que celebra, quase que majoritariamente, em seus projetos, planejamentos e escolhas a razão e a técnica em detrimento da estética, elegendo hierarquias entre as áreas de conhecimento e as linguagens. As brincadeiras, como ocorrência legítima da cultura e que deveriam ganhar destaque na instituição educativa, diluem-se no mar das regras e preceitos universais e perdem em especificidade e riqueza.

CULTURA LÚDICA E A INDÚSTRIA CULTURAL

No contexto capitalista dificilmente encontramos produção espontânea do ser humano, enquanto que a brincadeira é uma possível fuga dessa lógica paralisante, homogeneizante, conformista e identificatória do capital. Neste sentido, defendemos que o brincar, apesar de ser aprendido e constitutivo na/da cultura lúdica, abre a

possibilidade da criação, da subversão, da resistência ao que é programado, fechado, hermético, à repetição de fórmulas.

A Cultura lúdica, assim como qualquer outra cultura, é adquirida e construída pelos indivíduos que dela fazem parte. Trata-se de um conjunto de elementos lúdicos, ou seja, relacionados à brincadeira e à diversão. As crianças reproduzem brincadeiras aprendidas com seus pais, e no seu entorno, modificam alguns elementos dessas brincadeiras e criam novas possibilidades de brincar. Esse processo faz da cultura lúdica um dos elementos construídos nas interações sociais que acontecem desde muito cedo na vida dos bebês e ela está altamente ligada à cultura local. Assim, como as pessoas brincam e se divertem está relacionado à onde elas estão, quais os elementos que elas dispõem e como as relações sociais estão estabelecidas.

As brincadeiras trazem consigo histórias, vivências, costumes, linguagens, climas e marcas de determinado povo. No entanto, com o passar do tempo, percebemos uma invasão tecnológica e as brincadeiras tradicionais ora passadas de geração em geração, estão perdendo força. Televisão, *tablets,* celulares, *videogames* e brinquedos industrializados estão cada vez mais presentes na vida das crianças. Existe uma produção cultural pronta para que as crianças consumam. Assim, as crianças não precisam pensar, produzir ou refletir sobre quem são, suas origens, tradições e histórias de seu povo.

Muitas crianças não querem sair de casa para brincar, preferem brincar com seus *tablets,* ver televisão ou assistir vídeos no *youtube*. Esses vídeos vêm carregados de marketing incentivando o consumo do supérfluo: são mini bonecas “INCRÍVEIS”, massinhas de modelar “IRADAS”, arminhas que disparam água “SENSACIONAIS”. São propagandas escritas por adultos, executadas por crianças para crianças. Se uma criança gosta de determinado canal do *youtube,* consequentemente gostará de cada brinquedo que o *youtuber* mirim irá “demonstrar como brinca”. Em nossa concepção o *youtuber* não está demonstrando como se brinca e sim está sendo ali um objeto de apelo da indústria cultural que vincula, na mídia, brinquedos produzidos por adultos. E utiliza crianças para fazerem as propagandas, pois acreditam que crianças são facilmente influenciáveis por seus pares.

A televisão e a internet são os principais veículos para que a indústria cultural venda seus produtos e em meio a tantas cores, sons e imagens prontas, muitas crianças não se interessam pelo brincar tradicional ou esse brincar simbólico, que instiga o imaginário infantil e a criação não é possibilitada às crianças. De acordo com Adorno e Horkheimer: [...] a indústria cultural está corrompida, mas não como uma Babilônia do pecado, e sim como catedral do divertimento de alto nível (1985, p. 118). Muitos pais “sem tempo” e interesse pelos filhos preferem que eles brinquem com *tablets* ou fiquem assistindo televisão, pois assim, as crianças permanecerão limpas e quietas, deixando os adultos despreocupados e tranquilos.

Existe também a pseudocrença de que os canais para as crianças do *youtube* são vídeos pedagógicos, feitos de crianças para crianças e que ensinam a brincar, quando na verdade, são recursos da indústria cultural a serviço do capital, que

criam necessidades nas crianças que, de fato, não possuem e contribuem para a alienação e consumismo infantil.

AS BRINCADEIRAS COMO PRODUTORAS DE CONHECIMENTO

As brincadeiras são construções sociais, produtoras de conhecimentos e portanto, são elementos essenciais na cultura dos povos. Resgatar as brincadeiras regionais é algo extremamente importante para a identidade de um povo. Nos dias atuais, percebemos que essas identidades lúdicas regionais não estão em evidência. Muitas crianças estão presas em *tablets,* celulares, computadores e *videogame*s, como dito anteriormente.

Resgatar as brincadeiras regionais com os pequenos, proporcionar momentos de criação ou reinvenção de brincadeiras, pesquisar sobre os processos históricos de construção dessas brincadeiras faz-se essencial, pois as brincadeiras carregam sentidos, histórias, sentimentos, lugares, tempos e outros elementos do brincar. Em Bruner (2002) percebemos a valorização da brincadeira desde o nascimento das crianças:

> Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxilio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (Bruner apud KISHIMOTO, 2002, p. 151).

O brincar neste sentido é um saber que produz conhecimento, pois ao brincar a criança vivencia momentos de prazer, de tristeza, do inesperado, de lembranças, de internalização e superação de situações vividas. Desenvolve a criatividade, a concentração, autoconfiança, noções de matemática, como tempos, espaços, contagem, medidas e grandezas. Também, os brincantes podem aprender elementos essenciais na linguagem oral e escrita (quando brincam com as parlendas, trava-línguas, contos, mitos...), os conhecimentos de mundo natural e social também ficam bem evidentes, ao brincar o sujeito conhece diferentes ambientes e como os elementos nestes ambientes se relacionam, conhece também a cultura de seu povo e de outros povos.

Assim, concordamos com Benjamin (1994) quando enfatiza a necessidade de se manter viva a tradição de um povo, para que se dê continuidade à história deste e se afaste a barbárie. É conhecido seu texto em que enfatiza a pobreza da experiência em que mergulhamos e questiona:

> Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova

> de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, p. 115, 1994).

O brincar, potencial e concretamente orgânico, mostra-se como reduto da experiência que preenche a humanidade que nos foge quando envolvidos nas dimensões arbitrárias e geometrizantes da técnica, enquadrando e descaracterizando as potencialidades da infância.

Um conhecimento gerado por essa instância preenchida de vida e do que é mais humano em nós, plena do riso e do prazer, do calor das trocas e dos improvisos, e que não se ajusta ao pré-ordenado, é da ordem do dialético, combinando as tristezas às alegrias, as quedas aos levantes, os erros aos acertos. Nessa articulação pulsante encontra-se a experiência, os rastros de que fala o autor supracitado, criados a partir das práticas e das variações de encontros e desencontros.

De acordo como IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), uma das maneiras do patrimônio cultural imaterial se manifestar é através das brincadeiras. Para este Instituto este patrimônio deve ser

> [...]transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim, para promover o respeito, a diversidade cultural e à criatividade humana (IPHAN, 2006, p. 15).

Destarte, defendemos neste trabalho, a necessidade de valorização do brincar regional como um saber não-institucionalizado, repleto de significados, deixamos claro que o brincar aqui defendido não trata do "brincar" voltado para o consumismo e sim do brincar tradicional que "pode trazer as cores locais, algum modismo verbal, um hábito, uma frase, denunciando, no espaço, uma região, e no tempo, uma época", como diz CASTRO (1958 p. 34 *apud* KISHIMOTO, 2014, p.93).

A ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL

As crianças que conhecemos hoje não são as mesmas do século passado. Há algum tempo o silêncio na escola era considerado como respeito. O aluno não poderia argumentar/contestar o professor, as brincadeiras não eram garantidas nas instituições de ensino. As brincadeiras aconteciam de maneira mais livre e sem pressa quando as crianças estavam em casa. Atualmente esse cenário mudou. Em muitas casas o brincar está limitado a *videogames, tablets* e celulares. A brincadeira simbólica, de construção, de movimento, o faz-de-conta, as brincadeiras tradicionais e regionais estão perdendo espaço no dia-a-dia das crianças.

Quando falamos de crianças pequenas, precisamos partir do pressuposto de que ela aprende brincando. Deste modo, a brincadeira não pode estar presente apenas em alguns momentos da vida das crianças, mas deve ser a atividade principal na infância pela influência que pode trazer para o desenvolvimento do sujeito. Neste contexto, a escola precisa valorizar os conhecimentos trazidos

pelas crianças que se manifestam, principalmente através das brincadeiras. A valorização desses conhecimentos fará com que as crianças se sintam parte integrante do processo ensino-aprendizagem, enfocando a transversalidade dos conhecimentos, o que destacará o saber não institucionalizado do educando como produtor de conhecimento.

A indústria cultural por vezes invade o espaço escolar, filmes hollywoodianos pobres de conteúdos, digeridos, apenas para serem consumidos, e que contam, muitas vezes com sequências justamente por terem atingido sucesso; obras de artistas famosos que foram propagandeadas *ad nauseum* pela mídia, sem ter espaço para outras que são celebradas e criadas em outros circuitos e contextos; músicas carregando jargões e refrões inadequados para a infância, que estimulam e repetem discursos altamente machistas, sexistas; festas vinculadas a datas comemorativas abertamente comerciais, entre outros. Estas festas em comemoração a algumas datas são momentos em que as crianças decoram poemas, músicas, danças ou reproduzem algumas peças teatrais. Alguns docentes acreditam que estão estimulando a produção de arte, mas na maioria das vezes, as crianças apenas reproduzem gestos, cantos ou atitudes, sem questionar, sem refletir, sem possibilidades de ser um produtor de cultura.

Neste sentido, um dos papéis que a escola deveria desempenhar é o da resistência. Resistir às mercadorias culturais impostas pela indústria cultural, caminhando para atingir seu principal objetivo. De acordo com Oliveira: “Nos movimentos de uma educação emancipatória, livre das imposições do capital e da indústria cultural, estaria o verdadeiro sentido da escola, a formação humana”. (OLIVEIRA, 2014, p. 33). A escola precisa resistir. A resistência aqui é entendida como empenho em reagir ao ataque ou a forças de algum elemento, neste caso, a escola precisa reagir ao ataque ou às forças da mercadoria cultural. Como instituição voltada para a formação humana, precisa estimular a autonomia, a criação, o questionamento do que circula muito facilmente como modismo e adentra seu interior sem barreiras. Seu papel deve ser o de recepcionar o que o aluno traz, mas em contrapartida oferecer a ele a possibilidade de alargamento de repertório para que não se produza sujeitos alienados, escravizados e determinados como objetos da indústria cultural.

Se a escola não for a instituição responsável por diversificar o repertório que muitas crianças têm acesso como aquele padronizado pela mídia ou pela indústria do entretenimento, ela será apenas um mecanismo a serviço da indústria cultural. A escola precisa repensar suas práticas naturalizadas, no sentido de ampliar o universo cultural das crianças e possibilitar que estas tenham garantido o direito à formação cultural, que valorizem as culturas dos diferentes povos, que conheçam as culturas de seu povo e que possam participar do processo de construção de culturas.

Percebemos, muito recorrentemente nas instituições escolares, a presença de manuais descrevendo brincadeiras prontas para serem aplicadas em sala de aula, trazendo receitas muito práticas de como as crianças precisam brincar. Neste caso, os conhecimentos prévios dos sujeitos são ignorados, os saberes transmitidos de geração em geração são negados e as singularidades da região vão perdendo cor. Cada criança quando vai para uma instituição escolar leva

consigo suas vivências, seus costumes, suas experiências e as tradições familiares que já fazem parte da sua vida. A escola não pode negar as singularidades dos sujeitos.

O Estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, faz fronteira com cinco estados e dois países, possui etnias indígenas numerosas e também muitos imigrantes sírios, árabes e japoneses que aqui vieram em busca de melhoria na qualidade de vida. Também possui influências européias que se justificam pelo processo de colonização. Precisamos levar em consideração nossa história e os conhecimentos que as crianças trazem de suas casas, valorizando as formas de expressão humana espontâneas. Uma instituição educativa que se presta a cristalizar e naturalizar comportamentos sem dialeticamente refletir e fazer refletir sobre a riqueza universal e particular, tensionando continuamente esses pólos para que a abertura para criação se faça, está realizando um desserviço à formação.

Que possamos entender profundamente o sentido da formação cultural, "porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também [...] de uma criança presa num cubículo". (BARROS, 2010 p. 386). Concordamos com Manoel de Barros, pois acreditamos que as crianças precisam de espaços e condições para criação. Afirmamos que as crianças que não têm possibilidades de produzirem cultura lúdica, se não se lhes abre o caminho para ela, e que apenas reproduzem o que é imposto estão abandonadas e assim, seus direitos, inclusive à formação cultural não serão garantidos.

Destarte, a escola desempenha um papel muito importante em possibilitar que as crianças discutam sobre suas tradições, costumes e brincadeiras, para que conheçam uma diversidade de culturas e que aprendam a respeitar e valorizar todas elas. Sendo assim, a escola garantirá o direito que as crianças têm à formação cultural e as riquezas culturais ficarão em evidência. As singularidades das regiões consolidarão a universalidade em uma relação dialética e neste sentido, as crianças serão também produtoras de cultura que tem grandes chances de carregar espontaneidade e tradição. A escola será um espaço de conhecimento, criação e socialização de culturas na potência dessas expressões.

O direito à formação cultural se assegura, portanto, nos caminhos de uma educação aberta à experiência da brincadeira urdida na seriedade dos experimentos simples e complexos, geralmente distantes da técnica, dos brinquedos prontos e idealizados pela perspectiva adulta, mas que não deixa de comunicar-se com a esfera da tradição e da repetição enquanto reelaboração do que é aprendido e ensinado.

Para Benjamin (1994), é nos jogos e nas brincadeiras que ensaiamos nossa entrada na existência, cheia de suas contradições e dualidades. Os ritmos individuais se constroem pautados nesse universo plural, muitas vezes regido pela lei das totalidades, que, nas repetições são descontruídos e recriados, ora restaurando situações originais, ora abrindo o leque para uma infinidade de jornadas por vezes sofridas, por vezes repletas de gozo e descoberta. Repetir, nesse sentido, a mesma coisa mil vezes, e sempre de novo,

> não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela

> paródia; trata-se também de saborear repetidamente, de modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum (BENJAMIN, 1994, p. 253).

As brincadeiras mostram-se como possibilidade de vivenciar experiências únicas. Nelas, as crianças recriam situações vividas e criam outras experiências. Tornam-se astronautas, médicos, policiais, professores, músicos, entre outros elementos. Um universo de ideias e situações é criado por meio da brincadeira. Entendemos assim, o brincar como elemento cultural lúdico, que carrega a história de um povo, de uma família e de um indivíduo. Em algumas instituições de Educação Infantil, o brincar aparece como momento marginalizado. Na hora do brincar, alguns educadores jogam uma caixa de brinquedos sucateados no chão, as crianças ficam limitadas às salas de aula e os educadores começam a conversar entre si e parecem esquecer-se das crianças. Aproveitam para tomar café, sentam-se em uma cadeira e se manifestam apenas quando uma criança vai bater em outra. Nossa defesa é bem contrária a essa postura.

As crianças aprendem muito ao brincar, criam e recriam cultura, internalizam e externalizam conceitos, emoções e sentimentos. Assim, o momento da brincadeira é um dos que merecem mais atenção em uma instituição de Educação Infantil, este momento deve ser muito bem planejado e o educador precisa estar presente em sua totalidade na atividade. Neste sentido, o brincar deve possuir papel fundamental no trabalho com as crianças. Defendemos, portanto, que no momento da brincadeira, o professor precisa participar ativamente, não “dirigindo” cada etapa da atividade, mas observando com um olhar atento e investigativo. Assim, o docente conseguirá conhecer melhor os educandos, suas culturas e necessidades, as crianças poderão desenvolver-se de maneira integral e o professor desempenhará seu papel constitutivo na formação humana das crianças.

Portanto, na essência dos hábitos, que na vida prática se adornam de rigidez e paralisia, está a brincadeira, tarefa de todos nós que nos importamos com os direitos das crianças e com uma formação cultural mais calcada na pergunta criadora e impulsionadora do gesto rico de vida. Que o movimento em torno da infância, especialmente na escola, seja o de conservar a célula motora da brincadeira que se transforma, sem se prender nunca, nem a cubículos fechados e nem a mentes adormecidas.

REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obra, magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Pluralidade Cultural. Disponível em: http//<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> Acesso em: 03 de abr. de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuticao/constituicao.htm> Acesso em 03 de abr. de 2018.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Volume 3. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Câmara dos deputados. Brasília, Distrito Federal, 1990.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IPHAN. **A trajetória da salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil:** 1936-2006. Brasília: Departamento do Patrimônio Imaterial, 2006. Disponível em <http//:portal.iphan.gov.br. Acesso em 12 de fev. de 2018>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida**. O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. In: **Espacios em Blanco**. Série Indagaciones. Nº24. Junho, 2014. Disponível em:<http//www.producao.usp.br/handle/BDPI/46356> Acesso em 15 de mar. de 2018.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago Oliveira. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância:** uma proposta com leitura de imagens. Curitiba: Appris, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração universal dos direitos humanos, 1948. Disponível em: <http//<www.unicef.org/brazil/pt/resouces_10133.htm> Acesso em 03 de abr. de 2018.

OS DIREITOS SEXUAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM OBJETO DE INTERVENÇÃO EM DISPUTA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Ana Paula Cruz Penante Nunes
Núcleo de Estudos da Infância e Juventude (CEAM/UnB)
anapenante@gmail.com

INTRODUÇÃO: A SEXUALIDADE INFANTO-ADOLESCENTE É PAUTA NA AGENDA POLÍTICA

O debate sobre direitos sexuais de crianças e adolescentes é desafiador, visto que envolve a complexidade de unir dois temas que repercutem polemicamente ao atravessar os diferentes setores sociais: (1) os direitos da criança e do adolescente e (2) a sexualidade. A sexualidade, tomada em sua conceituação ampliada, ao ser relacionada às crianças e aos adolescentes, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, gera a insegurança de privilegiar o direito à autonomia em detrimento do importante direito à proteção.

Historicamente, a construção social da infância e de seus direitos é marcada por uma lógica adultocêntrica, que extrapola o patamar do cuidado e recai sobre o protecionismo e a prática tutelar. Devemos aqui lembrar que as primeiras legislações sobre os direitos infanto-adolescentes eram meramente tutelares. A superação da tutela como principal dispositivo para construção de vínculos com as crianças e adolescentes torna-se imprescindível para a promoção da proteção integral de que são titulares pela legislação nacional e internacional. Esta relação histórica entre adultos e crianças/adolescentes, situada no desenvolvimento da sociedade ocidental capitalista, traz consigo processos de hierarquização de poderes como o classismo, o machismo, o racismo e a heteronormativização.

No Brasil, a sexualidade de crianças e adolescentes se tornou alvo de intervenção social e de disputas ideológicas. O desenvolvimento sexual na infância e na adolescência tem sido levado em consideração na agenda pública principalmente pelo viés negativo, da vitimização. Sem negar a importância fundamental do combate aos abusos, violências e exploração sexual, de acordo com autores/as como Nogueira Neto (2012), Bhana (2008) e Carrara (2015), afirmo ser necessário pensar também na afirmação e promoção dos direitos, a partir de uma compreensão do que seja o desenvolvimento sexual saudável de crianças e adolescentes.

A intervenção pública sobre o exercício da sexualidade infanto-adolescente vem sendo realizada por aparelhos governamentais, organizações da sociedade civil, igrejas, movimentos sociais, entre outros. De forma geral, os projetos defendidos pelas instituições sociais que se propõe a trabalhar com temas ligados à sexualidade de crianças e adolescentes podem ser avaliados como projetos

construídos sob a égide da tutela ou projetos comprometidos com a garantia da autonomia como meio de favorecer a emancipação social de crianças e adolescentes. Neste artigo, serão apresentadas algumas iniciativas de abrangência federal que abrem caminhos para a materialização (ou violação) dos direitos sexuais da criança e adolescente, como vias que possibilitam avanços e retrocessos para a promoção do debate e garantia destes direitos.

Dado que o objeto em questão desta **pesquisa qualitativa**, diga-se os direitos sexuais da criança e do adolescente, seja em si mesmo repleto de controvérsias, optou-se pela realização de uma **pesquisa exploratória.** Segundo Gil (2006, p. 27) a pesquisa exploratória visa: "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores".

Dessa forma, pretendeu-se pensar o objeto de estudo para além da aparência na qual se apresenta, buscando, na medida do possível, explicitar as diferentes determinações presentes em sua constituição. Essas determinações foram sendo descobertas no decorrer da pesquisa. Como afirma Tonet (2013, p. 78): "Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é essa atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social".

E nesse processo de aproximação sucessiva da totalidade, a pesquisa chegou às seguintes determinantes: 1) reprodução do capital/ necessidades humanas; 2) dominação adultocêntrica/ crianças como sujeito de direitos; 3) patriarcalismo/ igualdade de gênero; 4) racismo/ igualdade racial; 5) heteronormatividade/ respeito à diversidade; 6) moralização do corpo/ desenvolvimento da dignidade humana e sua dimensão sexual. Então, a dissertação se desenvolveu a partir desta saturação de determinações que constituem os direitos sexuais da criança e do adolescente, apoiada nas categorias analíticas da dialética, quais sejam, a **totalidade, a contradição e a mediação** (NETTO, 2011).

A pesquisa partiu da historicidade e, portanto, da realidade concreta para a concretização de seus objetivos pré-escolhidos. Marx (2008, p. 47) demonstra que "O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência".

Assim, como procedimento metodológico, foi realizada uma **pesquisa bibliográfica**. A partir de uma seleção preliminar, buscou-se identificar, problematizar, caracterizar, e analisar livros e artigos científicos que trataram do objeto da pesquisa contextualizada socialmente: infância, adolescência, direitos sexuais e direitos humanos (GIL, 2006: p.50). Os dados acerca dos direitos sexuais das crianças e dos adolescentes encontravam-se de forma esparsas e dispersas. À medida que os dados foram se apresentando, a análise foi realizada com profundidade, utilizando diferentes fontes de modo a verificar a veracidade de cada informação encontrada (GIL, 2006: p.50-51).

A pesquisa bibliográfica foi cotejada com a **pesquisa documental**, momento em que realizou-se um tratamento analítico dos marcos legais e referenciais

acerca dos direitos sexuais de crianças e adolescentes a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reunindo e classificando os documentos (GIL, 2006, p.51). Para esta pesquisa foram utilizados documentos de primeira mão acerca dos direitos humanos e dos direitos sexuais de crianças e adolescentes (apresentados pelo Quadro 01, a seguir), os quais foram classificados em: a) Planos e políticas; b) Leis e Projetos de Lei; c) Documentos regulatórios de direitos humanos e notas públicas; d) Programas e projetos; e e) Campanhas.

A explanação acerca dos projetos políticos em torno da sexualidade infanto-adolescente no Brasil, possibilita-nos a averiguação de que o Estado e a sociedade já se posicionam e sugerem ações relativas aos direitos sexuais de crianças e adolescentes. Portanto, os direitos sexuais não são direitos que estão por vir, são direitos que já existem e se projetam para as ações do Estado e da sociedade. Cabe à academia e às agências de pesquisa debruçarem-se sob este objeto e contribuírem para o aprofundamento deste debate e para o alcance de melhorias das políticas que já elencam os direitos sexuais de crianças e adolescentes como ponto de intervenção, mesmo que este direitos sejam exposto sob outras nomenclaturas.

A partir da análise do contexto brasileiro, pode-se afirmar que o debate sobre os direitos sexuais de crianças e adolescentes está em aberto. Se por um lado existe uma resistência ao entendimento da dimensão sexual na vida da criança e do adolescente e o tensionamento para a afirmação da sexualidade na perspectiva dos direitos, por outro lado constata-se os esforços dos movimentos sociais pelos direitos da infância e adolescência em pautar os direitos sexuais na agenda política brasileira e o acúmulo de experiências que se propuseram a melhor formular e a promover os direitos sexuais de crianças e adolescentes como meio de emancipação social.

OS CAMINHOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A sexualidade é uma dimensão da formação humana difusa no cotidiano das relações sociais e representada nas artes, fazendo-se presente na produção de normas e dos costumes familiares, bem como da vivência no âmbito privado de cada um(a). Mesmo com tamanha expressividade, o debate contemporâneo brasileiro sobre a sexualidade é atravessado por ideologias que afastam a sexualidade do meio coletivo e tentam restringi-la aos aspectos privados da vivência sexual. Seria uma ação desencadeada por princípios morais “neutros” ou a sexualidade faz parte de uma cadeia de poderes instituídos na sociabilidade?

No Brasil contemporâneo, a discussão sobre a sexualidade de crianças e adolescentes tem sido interpretada por alguns segmentos da sociedade como absurda, sendo combatida e por vezes recebendo o rótulo midiático de “incentivo à pedofilia”, “doutrinação” ou “insulto à moral das famílias”. Neste sentido, a discussão dos direitos sexuais de crianças e adolescentes tem sido interditada no Brasil, reduzindo-se esta discussão apenas ao contexto de vitimização/violência e não da

promoção de direitos. No entanto, não se pode negar a existência da sexualidade de crianças e adolescentes como fator da dimensão humana e social.

A reivindicação pelos direitos sexuais vem como meio de afirmação de uma sexualidade que não esteja submersa em circunstâncias de risco ou perigo iminentes. Trata-se da formação de um novo paradigma para o exercício da sexualidade, que instaura uma dinâmica sexual orientada para a universalização e para o respeito à diversidade, abrangendo a todo e qualquer ser humano, respeitando as singularidades e considerando as condições inerentes às identidades e seus contextos. A entrada do sexo e da sexualidade no panorama dos direitos amplia as possibilidades de entendimento a respeito da abrangência das relações sociais ligadas à vasta experiência sexual humana, da incidência política em torno das questões relativas à sexualidade e das importantes transformações que precisam ser desencadeadas nas políticas públicas para o atendimento das demandas apresentadas em torno da sexualidade e cidadania.

> No passado, as abordagens do desenvolvimento baseadas nas necessidades (basic needs approach) e a relutância em pensar a sexualidade e o prazer sexual como necessidades básicas – que têm efeitos em todos os aspectos da vida – tornaram obscuras as conexões entre sexualidade e desenvolvimento e impediram que elas fossem melhor exploradas. Em anos recentes, a adoção de um enfoque de desenvolvimento baseado em direitos tem contribuído para tornar essas conexões mais evidentes: os direitos são, claramente, uma porta de entrada para falar sobre sexualidade em relação a muitos outros domínios da vida e sobre as implicações desses vínculos para o desenvolvimento (ARMAS, 2008: p.60).

Situados na esfera pública e reconhecidos como direitos, os direitos sexuais compõe uma *política sexual*. Segundo Carrara (2015), a importância do conceito de política sexual ganha consistência por possibilitar a realização de um conjunto de ações direcionadas ao Estado ou promovidas por ele; por permitir uma análise ampla de processos sociais desenvolvidos nos diferentes espaços sociopolíticos; e por tornar possível a discussão sobre os modos de regulação da vida sexual e de suas expressões. Logo, a construção de uma política sexual impele ao Estado e à sociedade, como um todo, a aceitação da sexualidade como uma questão de interesse público, que de modo igual às demais necessidades humanas, articula noções e demandas aos diversos setores públicos. Esta pulverização de demandas e a exigência de respostas em diversos contextos, contraditórios e complexos, requerem da gestão política conhecimento técnico e teórico, capacidade de diálogo e engajamento social para proporcionar o atendimento devido às necessidades e às questões suscitadas.

> Nesse sentido, o conceito de política sexual permite interpelar simultaneamente múltiplas dimensões da gestão social do erótico e do sexual e explorar a coexistência, às vezes conflitiva, de distintos e muitas vezes contraditórios estilos de regulação moral, compreendidos aqui como conjuntos singulares de técnicas de produção de sujeitos, ou seja, de pessoas dotadas de certa concepção de si e de certa corporalidade (CARRARA, 2015: p. 325).

A universalidade de aplicação dos direitos sexuais pode ser discutida pelo prisma da titularidade dos direitos humanos. A titularidade incide no reconhecimento de direitos fundamentais à vida humana e na obrigação dos governos em oferecer condições para que os cidadãos exerçam esses direitos (ADVOCACI, 2003). Levando em consideração esta noção, pode-se avaliar que a lacuna entre a formalização das garantias e a efetivação dos direitos sociais demonstra um descaso à cidadania e conforma a ilegalidade do Estado frente aos compromissos assumidos internacionalmente. Desse modo, uma das formas de sanar a discrepância entre o legal e o real é a eleição de metas prioritárias pelo governo, que fora a regulamentação dos direitos, também incorra na destinação de recursos provenientes do fundo público para a concretização das políticas previstas pelos acordos internacionais.

> Para um indivíduo ser titular de direitos é necessário um conjunto de condições que implicam tanto na existência de uma declaração formal desses direitos, em leis nacionais e internacionais; na correspondência entre esses direitos e os costumes, valores e comportamentos sociais; e na implementação efetiva desses direitos; como na introjeção dos mesmos nas representações sociais, incluindo o próprio sentimento de titularidade (ADVOCACI, 2003: p. 46).

Ainda reforçando a titularidade dos direitos sexuais, apreendidos na doutrina dos direitos humanos, Bhana (2008) desenvolveu um estudo que investigou a compreensão a respeito da AIDS entre crianças de sete e oito anos na escola de um município de população negra, na província de KwaZulu-Natal (África do Sul) que vivenciava uma epidemia de HIV/AIDS. Os resultados do estudo obtidos por meio da análise das narrativas das próprias crianças indicam que as crianças participantes não só conversavam sobre sexualidade, como contestavam, afirmavam e resistiam à noção de direitos, influenciadas pela ideia de que o sexo é proibido ao meio infantil. Este estudo propôs a retirada da criança do lugar permanente de vítima para a abertura de um espaço em que a criança pudesse se expressar enquanto um agente sexual, ou seja, alguém que possui sexualidade e a vivencia ativamente.

> As sexualidades emergentes das crianças são sugestivas de suas leituras da paisagem sul-africana, onde a riqueza, a saúde e o poder são tão desigualmente distribuídos em termos dessas identidades. Ao observar com cuidado as experiências das crianças pequenas, os estudos confirmam que as sexualidades infantis só podem ser compreendidas no contexto das relações sociais mais amplas e como parte delas. Para entender a sexualidade infantil é importante ir além da sexualidade. É precisamente por esta razão que idade, raça, classe e gênero cumprem um papel tão importante na análise das sexualidades infantis (BHANA, 2008: p.134).

Nogueira Neto (2008) defende que os direitos sexuais fazem parte dos direitos fundamentais da pessoa humana, ou seja, figura entre os direitos intrínsecos à cidadania, por isso entende que todo ser humano possui o direito a desfrutar

sua sexualidade de forma plena, satisfatória, saudável, segura, sem discriminações, sem coerção e sem violência. Então, a partir do discernimento destas condições indispensáveis ao exercício integral da sexualidade, o autor enumera quatro princípios fundamentais para a garantia efetiva dos direitos sexuais:

- o direito à igualdade e a uma vida livre de toda forma de discriminação, garantindo a proteção em face de qualquer tipo de violência;
- o direito à informação e à educação, incluindo-se uma educação sexual promotora de liberdade de decisão e igualdade de gênero;
- o direito à liberdade de pensamento, para que não haja submissão de homens e mulheres a ideologias, crenças, filosofias e costumes que restrinjam sua sexualidade;
- o direito à privacidade, de modo que todos os serviços de atenção à saúde sexual e reprodutiva garantam a confidencialidade.

Trazer à tona uma perspectiva fortalecedora da cidadania infanto-juvenil, que perceba a sexualidade enquanto uma dimensão propulsora da autonomia e da liberdade da criança e do adolescente é um desafio, mesmo para os grupos que lutam pelos direitos deste segmento geracional orientados por uma projeto político comprometido com a transformação social e superação do domínio adultocêntrico. A realidade brasileira, os desafios impostos e as propostas em torno dos direitos sexuais infanto-adolescentes serão discutidos a seguir, a fim de vislumbrar um meio de transformação do contexto de subjugação da criança e do adolescente aos ditames da ordem burguesa, patriarcal, racista e adultocêntrica.

Quadro 01: Iniciativas brasileiras em torno dos direitos sexuais de crianças e adolescentes de abrangência nacional

Natureza	Iniciativa
a) planos e políticas	Política Nacional de Garantia, Promoção e Proteção dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2011-2020); Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013).
b) leis e projetos de lei	Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Projeto de Lei do Senado nº193: “Escola sem Partido” (2016).
c) documentos regulatórios de direitos humanos e notas públicas	Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); Nota Pública do CONANDA sobre Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes (2017).

d) programas e projetos	Projeto “Quebrando o Silêncio” (2002); Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2003); Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004); Projeto “Crescer Sem Violência” (2009); Projeto “Pipo e Fifi” (2014).
e) campanhas	Campanha “Todos contra a Pedofilia” (2007); 18 de maio - Dia Nacional de Enfrentamento à Violências Sexual contra Crianças e Adolescentes (2000); Campanha “Carinho de Verdade” (2010); Campanha contra o “Kit Gay” (2011); Campanha contra o HPV (2014); Campanha “Proteja Brasil” (2014); Campanha “Criança Não Namora! Nem de brincadeira” (2017).

Elaboração própria.

No eixo concernente aos **planos e políticas** nacionais pode-se destacar como aspectos promotores dos direitos sexuais de crianças e adolescentes os seguintes princípios contidos na Política Nacional de Garantia, Promoção e Proteção dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2011-2020): universalidade dos direitos; igualdade e direito à diversidade; proteção integral; participação e controle social; e intersetorialidade e trabalho em rede. Também pela via de afirmação dos direitos sexuais, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013) traz entre as suas diretrizes o respeito à diversidade étnico-cultural, à identidade e orientação sexuais, à equidade de gênero e às particularidades das condições físicas, sensoriais e mentais; e o fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem adulto na elaboração do seu projeto de vida. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013) apresenta uma proposta emancipadora de efetivação dos direitos sexuais de crianças e adolescentes, adotando como suas diretrizes: incentivar o protagonismo, participação e autonomia de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de suas famílias; garantir as visitas familiares e íntimas, com ênfase na convivência com os parceiros/as, filhos/as e genitores, além da participação da família na condução da política socioeducativa; e garantir o direito à sexualidade e saúde reprodutiva, respeitando a identidade de gênero e a orientação sexual. No entanto, as condutas praticadas nas unidades de socioeducação, especialmente as unidades de medidas em meio fechado, ainda agem com desrespeito à orientação sexual das/os adolescentes e estabelecem regras diferenciadas por gênero no que toca ao direito às visitas íntimas, de forma a dificultar este direito às adolescentes.

No eixo das leis e projetos de lei, pode-se avaliar que o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a base para a formulação e efetivação do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, por trazer os princípios

da proteção integral e prioridade absoluta da criança e do adolescente perante o Estado, a sociedade e as famílias. Os marcos regulatórios supracitados incluem os direitos sexuais por considerarem as crianças e adolescentes sujeitos de direitos, que mediante o acesso aos direitos sociais devem ter a garantia do desenvolvimento integral, que abarca o desenvolvimento sexual. Apesar do ECA abordar o direito ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, a legislação em questão refere-se à sexualidade infanto-adolescente em menção direta apenas ao tratar da violência sexual cometida contra as crianças e adolescentes em casos de exploração. Já o Projeto de Lei "Escola sem Partido", configura-se como uma grande afronta aos direitos sexuais e liberdade da criança e do adolescente no ambiente escolar. Este Projeto de Lei propõe que a educação pública seja um ambiente de neutralidade política, ou seja, não se preste à função de fazer com que as/os alunas/os reflitam criticamente sobre a realidade. A redação do projeto apresenta contradições dentro das próprias reivindicações que ao passo que afirma que o ambiente escolar deve oferecer neutralidade religiosa, também afirma que as crianças devem receber uma educação religiosa de acordo com as crenças de sua família, não só ferindo o princípio da pluralidade (citado no documento), mas também indo de encontro à laicidade do Estado. Aborda a orientação sexual sob o rótulo de "opção sexual" e proíbe as escolas de dialogarem com as demandas de gênero e orientação sexual vivenciadas pela comunidade escolar, defendendo que as/os alunas/os devem identificar-se com sua "identidade biológica de sexo".

No eixo dos documentos regulatórios de direitos humanos e notas públicas**,** a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) introduz o princípio da não-discriminação por qualquer condição da criança e do adolescente ou de sua família, caracterizando a criança como objeto de proteção. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) funda o princípio da proteção integral e reconhece o direito da criança e do adolescente a participar das decisões que lhes dizem respeito, assegurando-lhes também o direito da liberdade de expressão e acesso amplo às informações, tratando-os como sujeitos de direitos. Esta Convenção também responsabiliza os Estados pela proteção da criança e do adolescente contra todas as formas de violência, citando entre elas a violência sexual. Outra responsabilidade direcionada ao Estado é a orientação às famílias sobre o planejamento familiar, aspecto importante aos direitos reprodutivos. A recém-publicada Nota Pública do CONANDA sobre Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes (2017) constitui-se como um posicionamento muito importante e um excelente passo dado rumo ao reconhecimento por parte dos gestores públicos acerca dos direitos sexuais da criança e do adolescente, tendo em vista o constante desrespeito aos direitos sexuais pela prática interventiva do Estado na prestação dos serviços públicos. Esta nota reafirma o consonância do CONANDA com os princípios defendidos pelos documentos internacionais de direitos humanos e o repúdio à LGBTfobia. A nota alerta para os danos causados pela imposição de padrões tradicionais de feminilidade e masculinidade às crianças e aos adolescentes; reconhece a importância de se veicular informações que contribuam para a proteção integral de forma apropriada à linguagem

da criança e do adolescente; repudia iniciativas que reprimam ou criminalizem a promoção da equidade de gênero e ofendam a liberdade de expressão da criança e do adolescente; conclama aos diversos setores da sociedade que se mobilizem em torno do enfrentamento da violação de direitos sexuais da criança e do adolescente; e recomenda ao Estado brasileiro que capacite os profissionais da rede de atendimento à criança e ao adolescente sobre direitos humanos, gênero e direitos sexuais e reprodutivos. Afirmo que entre os documentos publicados por órgãos públicos no Brasil, a nota pública expedida pelo CONANDA figura como um marco para o destaque e ampliação do debate sobre direitos sexuais da criança e do adolescente, assumindo com coragem uma posição de defesa dos direitos humanos e luta pela efetivação dos direitos sexuais de crianças e adolescentes.

No eixo programas e projetos fez-se a divisão entre estratégias promotoras de autonomia e estratégias tuteladoras de crianças e adolescentes. O PNEVSCA e o Programa "Brasil sem Homofobia" caracterizam um esforço governamental em atender a pressão social por atenção às violações de direitos sofridas pelo povo brasileiro tangente à sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero. Entre as ações duramente atacadas pelos setores conservadores foi o Projeto "Escola sem Homofobia" previsto pelo Programa Federal "Brasil sem Homofobia". Daí, depreende-se que situar a criança e o adolescente num papel de vítima de violência sexual é aceito confortavelmente pela sociedade de forma geral, mas aceitá-los como sujeitos de direitos sexuais, que possuem orientações sexuais diversas, é recebido por setores da sociedade brasileira como uma ofensa moral e ataque aos "bons e velhos" valores tradicionais. Seguindo esta lógica da criança como "sujeito de direitos violados" analiso o Projeto religioso "Quebrando o Silêncio" como um apelo à "sacralização" do corpo infantil, principalmente o corpo feminino. A difusão do *jingle* "Seu corpo é um tesourinho" cantado em dueto por uma menina e um adulto homem, apresenta o corpo da criança como algo que não pode ser tocado, apresentando certo moralismo ao reforçar sutilmente o princípio cristão da castidade, enquanto a abordagem poderia se dar pela via do fortalecimento da autonomia e do autocuidado da criança com seu corpo. Em contracorrente, os Projetos "Crescer sem Violência" e "Pipo e Fifi" propõe a discussão da violência sexual contra crianças e adolescentes por uma perspectiva que não nega a sexualidade e priorização da criança dentro do processo de educação sexual. Os projetos em questão confirmam que é possível promover um diálogo sobre sexualidade e direitos sexuais coerente com o desenvolvimento da criança e do adolescente e direcionado diretamente a elas/eles. Desta forma, avalia-se que seja necessária a promoção de mais projetos que trabalhem com as perspectiva de defesa da sexualidade como dimensão humana imprescindível ao desenvolvimento infanto-adolescente e que consigam dar centralidade à criança e ao adolescente no processo de construção e afirmação dos direitos sexuais.

No último eixo indicado, referente às campanhas promovidas no Brasil, destacam-se entre as campanhas promovidas pelo governo federal a Campanha Nacional 18 de maio e a Campanha "Proteja Brasil", ambas comprometidas com

o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Estas campanhas ganharam amplo apoio social, propondo o engajamento da sociedade como um todo, mesmo aqueles que não possuem crianças em casa, no enfrentamento das violações. Outro fator positivo das campanhas foi a divulgação da Central "Disque 100" e a receptividade da sociedade ao apelo das campanhas. As campanhas "Todos contra a Pedofilia" e "Criança não Namora!", na perspectiva dos direitos sexuais, são campanhas que objetivam a garantia de proteção à criança e adolescente, mas abordam o tema da sexualidade de forma superficial e sem embasamento teórico e/ou engajamento nos debates promovidos pelos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente. A campanha "Todos contra Pedofilia" enquadra todo tipo de violência sexual cometida contra a criança e o adolescente, considerando a pedofilia um comportamento patológico do/a agressor/a. Esta abordagem, embora tenha suas justificativas, não pode significar desresponsabilização da cultura patriarcal das violências que produz em detrimento da supervalorização da questão biomédica na classificação dos comportamentos sociais. A Campanha "Criança não namora!" aborda a questão da "erotização infantil" como um aspecto cultural a ser combatido solitariamente pelas famílias, desconsiderando o invólucro da mercadorização do sexo e das relações sociais. Além disso, o *slogan* da campanha recai justamente sobre o cerceamento da prática do brincar, que é um direito da criança e um dos poucos espaços aonde a criança consegue se expressar livremente e dominar o contexto em que está inserida. A Campanha "Carinho de Verdade" tem um aspecto interessante que é a inclusão do setor privado no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, afinal as empresas e o mercado também precisam assumir o ônus das mazelas sociais geradas pela desigualdade econômica, como a exploração sexual de crianças e adolescentes, e também cumprirem com o dever de responsabilidade social. Uma das críticas que pode ser feita à campanha é o fato de trazer o "carinho" como a chave para enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes, enquanto na verdade, para além do carinho, essas crianças e adolescentes em situação de violência necessitam de acesso aos direitos sociais, como meio de proteção social e fortalecimento dos vínculos familiares. Uma campanha que traz uma ação concreta de garantia do direito à saúde sexual é a Campanha contra o HPV, que baseada no diagnóstico de maior vulnerabilidade das meninas às DST, promove a vacinação de crianças e adolescentes do sexo feminino com fins de prevenir a contração do HPV. Esta campanha enseja a saúde sexual de crianças e adolescentes e também tenta romper com as ideias de que as meninas não possuem desejos sexuais ou que elas não deveriam exercer sua sexualidade ativamente. Por fim, a Campanha contra o "Kit Gay" representa junto à proposição do Programa "Escola sem Partido" um dos maiores ataques à educação para a diversidade e direitos humanos no Brasil. A mobilização social de grupos conservadores conseguiu vetar a distribuição de material didático sobre a diversidade na escola preparado por especialistas da área de educação, trazendo para o Estado um prejuízo financeiro e para a política de educação uma perda irreparável, que era a possibilidade de levar à comunidade os princípios do respeito, da liberdade e

da cidadania pela via da educação escolar e assim instaurar uma ação concreta de respeito aos direitos sexuais.

A explanação acerca dos projetos políticos em torno da sexualidade infanto-adolescente no Brasil, possibilita-nos a averiguação de que o Estado e a sociedade já se posicionam e sugerem ações relativas aos direitos sexuais de crianças e adolescentes. Portanto, os direitos sexuais não são direitos que estão por vir, são direitos que já existem e se projetam para as ações do Estado e da sociedade. Cabe à academia e às agências de pesquisa debruçarem-se sob este objeto e contribuírem para o aprofundamento deste debate e para o alcance de melhorias das políticas que já elencam os direitos sexuais de crianças e adolescentes como ponto de intervenção, mesmo que este direitos sejam exposto sob outras nomenclaturas.

A partir da análise do contexto brasileiro, pode-se afirmar que o debate sobre os direitos sexuais de crianças e adolescentes está em aberto. Se por um lado existe uma resistência ao entendimento da dimensão sexual na vida da criança e do adolescente e o tensionamento para a afirmação da sexualidade na perspectiva dos direitos, por outro lado constata-se os esforços dos movimentos sociais pelos direitos da infância e adolescência em pautar os direitos sexuais na agenda política brasileira e o acúmulo de experiências que se propuseram a melhor formular e a promover os direitos sexuais de crianças e adolescentes como meio de emancipação social. Portanto, a luta não está perdida e a pintura de um cenário político mais colorido e digno de apreciação está em processo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO CONSTRUIR NOVOS CAMINHOS?

A defesa dos direitos humanos se concretiza como uma estratégia para colocar em evidência os seres humanos de forma integral, considerando a indivisibilidade e não-hierarquização das necessidades físicas, psicológicas, intelectuais, econômicas, políticas, afetivas, sexuais, e as demais dimensões que constituem a formação humano-genérica. E isto apesar do caráter eurocêntrico dos Direitos Humanos.

É justamente pelo potencial para reivindicar o atendimento às necessidades humanas por uma abordagem inter, multi e transdisciplinar apresentado pelos direitos humanos que as/os teóricas/os sobre a sexualidade os adotam como marco referencial para discutir a relevância que o desenvolvimento da dimensão sexual possui na vida do ser humano, bem como o impacto gerado pela inviabilização do desenvolvimento sexual de forma integral. Além do mais, na ausência de uma legislação nacional explícita acerca dos direitos sexuais garantidos às crianças e aos adolescentes, os documentos internacionais balizam a insistência pela ampliação deste debate e podem orientar a formulação das legislações e das políticas nacionais.

Uma concepção de sexualidade baseada unicamente no risco impede que a dimensão sexual na vida de crianças e adolescentes seja pensada para além dos imperativos de permissão ou proibição. Parece-me que esta é a grande questão moral que inibe a abertura deste debate à sociedade, de forma geral.

Falar sobre sexualidade na infância ou na adolescência tornou-se uma tarefa que exige imensos pudor e recato para que não sejam geradas maiores intolerância e resistência à abordagem sobre os direitos sexuais nos diversos âmbitos, principalmente no âmbito das políticas públicas.

Os direitos sexuais introduzem no campo político um novo paradigma sexual, embasado em uma compreensão ampla da sexualidade, que ultrapassa a prática do ato sexual e universaliza o exercício da sexualidade a todas as pessoas. A inclusão dos direitos sexuais, pela ótica da titularidade dos direitos humanos, na esfera dos direitos sociais é escolhida como a via para a materialização destes direitos. Ainda que os debates em torno dos direitos sexuais de crianças e adolescentes produzam uma gama de dissensos, é oportuno que estas discussões não fiquem restritas aos movimentos sociais e consigam ser levadas em consideração na formulação de políticas e operacionalização dos serviços públicos. O aprofundamento dos estudos e a busca por uma delimitação sobre os direitos sexuais de crianças e adolescentes fazem-se necessários à afirmação e à garantia destes direitos.

REFERÊNCIAS

ADVOCACI (Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos). **Direitos sexuais e direitos reprodutivos na perspectiva dos direitos humanos: síntese para gestores, legisladores e operadores do direito.** VENTURA, Miriam; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; BARSTED, Leila (Orgs). Rio de Janeiro: Advocaci, 2003.

ARMAS, Henry. **Explorar os vínculos entre sexualidade e direitos para enfrentar a pobreza.** In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (orgs.). **Questões de sexualidade: ensaios transculturais.** Rio de Janeiro: Abia, 2008.

BHANA, Deevia. **A (im)possibilidade dos direitos sexuais de meninos e meninas nos relatos das crianças sul-africanas sobre o HIV/Aids**. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (orgs.). **Questões de sexualidade: ensaios transculturais**. Rio de Janeiro: Abia, 2008.

BRASIL. República Federativa do. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 05 dez. 2016.

CARRARA, Sérgio. **Moralidades, Racionalidades e Políticas Sexuais no Brasil Contemporâneo**. Mana vol.21 no.2. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323> Acesso em 06 nov. 2017.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política.** São Paulo:

Expressão Popular, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método em Marx.** Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. **Duas décadas de direitos da criança e do adolescente no Brasil.** Assembléia Legislativa do Estado do Ceará & Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA-CE – julho, 2011.
_____. **Marco Legal & Responsabilização / Sistema de Garantia de Direitos. Descriminalização e Impunidade.** III CONGRESSO MUNDIAL ESCA – Brasil. Rio de Janeiro, 2008.

_____ . **Sexualidade infanto-adolescente e seu reconhecimento como direitos humanos: a necessidade de mais reflexão e teorizações.** In: Psicologia Clínica, Rio de Janeiro. Volume 24.1, 2012.

TONET, Ivo. **Método Científico. Uma abordagem ontológica.** 1a edição, Instituto Lukács. São Paulo, 2013.

O TEMPO E O LUGAR DO CORPO ENQUANTO INSTRUMENTO DE BRINCAR NA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Aline Magioni Maróstica Mariano
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
magionimm@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo se ocupa de resultados parciais de pesquisa realizada em uma instituição de educação básica que atende setenta e seis crianças na Educação Infantil, sendo participantes dessa pesquisa as crianças de dois e três anos, perfazendo um total de dezesseis. Partindo de uma etnografia, lançou-se mão ainda da anamnese do espaço físico a fim de compreender os elementos constitutivos do tempo e espaços de brincar na educação infantil e suas relações com o corpo e a cultura e, mais especificamente, conhecer a interface entre tais elementos, o corpo e o brincar, como possíveis expressões de resistência à racionalidade instrumental e à cultura administrada. Enquanto meio de apreensão de significados de um grupo, a pesquisa etnográfica traz consigo a irregularidade e pluralidade dos estudos sociais (DELGADO; MÜLLER, 2008) e, tendo as crianças como sujeitos, cabe ressaltar que estas compõem um grupo que possui maneiras próprias de apreender o mundo criando significações independentes daquelas dos adultos (DELGADO; MÜLLER, 2008; SARMENTO, 2003). Embora as crianças guardem suas especificidades, os tempos e espaços da educação formal não são organizados comumente a partir das suas necessidades, mas sim a partir d lógica do adulto. Isso é muitas vezes visto no próprio planejamento das atividades, estabelecimento de objetivos e avaliações entre outros.

Historicamente, os processos educativos formais e não formais tangenciam também o controle do corpo. As “rotinas” nos ambientes da Educação Infantil determinam e regulamentam o tempo, os espaços e movimentos, educando e disciplinando os corpos das crianças (BATISTA, 1998; SAYÃO, 2004 apud SILVA, 2012, p. 217). Nesse sentido, inicialmente, as proposições teóricas acerca da infância, e da relação entre o brincar e o corpo permeando a normatização dos ambientes e corpos no espaço da educação infantil formal constitui tema para reflexão. Em seguida, há a exposição da anamnese do espaço físico e os resultados parciais da pesquisa de campo são trazidos para discussão, bem como explicitações do método e metodologia adotada.

O CORPO, A INFÂNCIA E O BRINCAR: OS ESPAÇOS, TEMPOS E CORPOS NORMATIZADOS NA EDUCAÇÃO FORMAL E AS POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Cruz (2008) nos traz que durante séculos a voz da criança foi desconsiderada e, apesar da forma de educação das crianças ter mudado nas últimas décadas, encontramos ainda fortemente incrustrado nas ações educativas na infância o entendimento das crianças como seres completamente dependentes dos direcionamentos dos adultos, como incapazes de terem autonomia de pensamento e voz. No sentido contrário, orientando as reflexões propostas neste trabalho, compreender as potencialidades da criança, seus sentimentos, percepções e significados tem se tornado crucial para o entendimento do seu mundo, pois as crianças "formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande" (BENJAMIN, 2009, p. 104).

Ainda que se encontrem em contraste com muitas práticas educativas direcionadas à infância, mas organizadas a partir da lógica do adulto, pensar as crianças como autônomas, criativas e sujeitos sociais, portanto, tem dado o tom aos estudos atuais da infância, que acolhem o entendimento de que as relações sociais na infância não se dão apenas entre seus pares, mas também entre crianças e adultos.

Considerando tais inferências, Vigarello (1978 apud SOARES, 2013, p. 20) explicita que "o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança", deixando claro que é nesse espaço que se inscreve as marcas da cultura adulta, limites sociais e psicológicos, sendo entendido o corpo no presente trabalho como "a demonstração material/espiritual das relações históricas, sociais e espirituais, às quais estão submetidos todos os seres humanos" (BAPTISTA, 2001, p. 51), o que implica em pensá-lo como condição para nossa existência.

Nesse ínterim, pensando o corpo como instrumento do homem para a transformação da natureza, ação necessária à sua sobrevivência, o controle e a disciplinarização do corpo passam a ser alvo de interesses de dominação que se manifestam por meio da educação. Esta, historicamente, tem objetivado a formação de um homem para o trabalho, onde os corpos devem atender ao princípio utilitário; a um padrão de normalidade proposta por tal lógica.

Na escola brasileira, importante exemplo da inserção formal de um conteúdo específico com finalidade primeira de disciplinar os corpos veio por meio da ginástica que, ao ser importada da Europa, perde seus vínculos originais como expressão de uma cultura também vinculada ao divertimento e festas populares, embora estivesse presente nos exercícios militares daquele povo. Conforme Soares (2013), na Europa do século XIX, o circo, concebia o corpo como lócus de entretenimento. As acrobacias e movimentos ginásticos eram perpassados pela diversão, alegria, ludicidade e magia, em que os limites do corpo eram desafiados. Porém, na lógica burguesa, tais manifestações não atendiam a finalidade do lucro, mas poderiam ser utilizadas para esse fim desde que direcionadas corretamente, afinal,

> [...] aquela agilidade demonstrada pelos acrobatas e funâmbulos haveria de ser útil. Era preciso pensá-la fora daquele universo, que ao olhar burguês se mostrava desregrado, ocioso e "quase" imoral, em que nascera. Os acrobatas e funâmbulos eram a má consciência, o irracional dos círculos científicos que elegiam a "ginástica científica" como prática corporal capaz de contribuir na formação do corpo civilizado. Contraditoriamente, porém, todo aquele universo de ousadia e risco com as atividades corporais feitas no mundo do "teatro do povo", foi a base da metrificação e classificação acadêmica (SOARES, 2013, p. 65).

A possibilidade da ginástica como instrumento de disciplina e ordem foi potencializado na materialização das ideias higienistas e eugênicas no Brasil do século XIX, na intenção de formar o homem forte e saudável, considerado indispensável para o desenvolvimento do país recém-saído da condição de colônia portuguesa (CASTELLANI FILHO, 2013). A pretensão era, além de promover a saúde a fim de obter boa mão de obra, aprimorá-la essencialmente nos brancos, em detrimento dos negros, intencionalmente não frequentadores das escolas.

Parafraseando Vigarello, Soares (2013, p. 20) enfatiza que, na lógica apresentada acima, "os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos aprumados, retos [...]". Instaura-se então um importante caminho na direção da docilização dos corpos dos alunos, incluindo as crianças. O referido ideário se mostra claramente expresso, por exemplo, no poema de Zalina Rolim, intitulado "O Jardim da Infância", publicado na Revista do Jardim da infância (1846, p.145), onde se lê: "O nosso Jardim da Infância/ É bonito e grato e ledo!/ Doce é toda vigilância,/ Todo trabalho é folguedo./ Vivamos todos contentes,/ Sejamos obedientes".

A concepção dos Jardins de Infância foi elaborada por Froebel, que abriu seu primeiro *Kindergarten* na década de 1840. Nesse contexto, as revistas foram instrumentos importantes para auxiliar na direção dos caminhos da Educação Infantil, então nominada Jardim de Infância —, com influências preponderantemente estadunidenses, porém, com respaldo em artigos traduzidos do francês, alemão e italiano. Antes mesmo da República, Rui Barbosa defendeu no Brasil a adoção dos Jardins de Infância como poderosos espaços formativos, baseado em princípios dos Estados Unidos. Neste país, apesar dos primeiros *Kindergartens* terem sido fundados por liberais alemães exilados, posteriormente foram utilizados por reformadores como Dewey e Stanley Hall, mantenedores de sua associação aos políticos e educadores liberais, pretendendo produzir o bom cidadão americano, situado entre a realização individual e o compromisso social, conservando ainda forte fundamentação froebeliana, inclusive atribuindo-se às atividades corporais o valor da autoeducação. (KHULMANN JR., 2015).

> De acordo com Froebel, o desenvolvimento interno e externo seriam complementares: para haver um desenvolvimento integral da natureza infantil deveria haver um forte estímulo tanto à cultura física como ao desenvolvimento mental. O trabalho para o aprimoramento do cres-

> cimento e do desenvolvimento físico estava centrado em diferentes atividades como o recreio, os passeios e as excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos (KHULMANN JR., 2015, p. 129).

Nesse ínterim se instaura o padrão de homem e, necessariamente, de corpo que se pretende, apreendendo as necessidades sociais objetivas destinadas a ele a fim de atingir o objetivo futuro da produção

Em se tratando do brincar, considerando o ciclo da vida, tem a criança em si primeiramente o seu brinquedo, que se estende depois para a mãe e para o ambiente em que se encontra. Considerando a infância em comunidades indígenas brasileiras, o brincar com folhas, galhos, sementes, terra ou água, a brincadeira de caçar ou domesticar animais, são levados a sério pelas crianças e compartilhados com suas mães e pares ao final do dia tomando forma de um jogo de faz de conta (ALTMAN, 2015). Trata-se da exploração de seu ambiente, da natureza, a partir do brincar, por meio do corpo.

Em consonância com a ideia supracitada, porém considerando a infância em contexto ampliado, Vaz (2006, p. 47) afirma que, “se os brinquedos são, literalmente, os instrumentos de brincar, o corpo é, por excelência, o primeiro brinquedo”, a ser compreendido em suas especificidades e na relação estabelecida entre a infância e o mundo do adulto. E é nessa relação que se desenvolvem os “exercícios de ser criança” (SILVA, 2012, p. 216) nos quais, mesmo diante de barreiras sociais impostas, pela imaginação a infância se mantém; pelo brincar a criança constitui-se criança.

Entre as barreiras sociais impostas ao brincar está a intencionalidade adulta impressa nos brinquedos industrializados. Froebel, por exemplo, construiu uma fábrica de brinquedos em 1838 a fim de produzir objetos, como formas geométricas em madeira, tratando também de criar para cada material um modelo para seu conhecimento e exploração, trazendo consigo o entendimento da criança objeto.

Na direção oposta, Benjamin (2009, p. 103) esclarece que “meditar com pedantismo sobre a produção de objetos que devem servir à criança é insensato [...] a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção das crianças”, e reitera que, mesmo considerando que o brinquedo chega à criança pelas mãos do adulto, ela só brinca com aquele objeto a partir do sentido que dá a ele pela sua imaginação, e não conforme aquilo que pensa o adulto. Dito de outra forma, as determinações do mundo adulto impressas no corpo ou nos brinquedos industrializados parecem enfrentar a resistência da própria infância pelo brincar.

DOS TEMPOS E LUGARES DO CORPO COMO INSTRUMENTO DE BRINCAR NA ESCOLA PESQUISADA

A partir da opção pela pesquisa de orientação etnográfica, os diálogos informais e a participação em diversos afazeres das crianças promoveram a obtenção de dados, somados àqueles concernentes à anamnese do espaço físico, ressaltando que os resultados por hora apresentados são parciais, estando o tra-

balho em andamento. Foram realizadas até aqui, doze incursões, com duração de quatro horas cada, no universo desse grupo de crianças pela pesquisadora.

A escola participante do estudo situa-se no sul do estado de Goiás, no município de Goiatuba e foi adotada para a pesquisa pelo aceite em participar da mesma, dentre as cinco unidades convidadas que atendem crianças de dois e três anos.

O caminho traçado para a investigação previu cuidados na entrada em campo de pesquisa, considerando a necessidade do estabelecimento de estatuto de membro proposto por Corsaro (2005), entrando no mundo da criança, procurando ser a melhor criança que puder, distanciando-se dos procedimentos e comportamentos tipicamente adultos diante do mundo infantil. O aceite da minha presença enquanto um tipo de "criança que cresceu muito" foi legitimado pelos convites e assentimentos para ingressar nas brincadeiras não dirigidas pela professora ou auxiliar, as trocas de lanches no recreio (não são compartilhados alimentos com adultos), o fato de me chamarem pelo nome, e não de "prof" ou "tia" como se reportam aos adultos, além de outras interações como emprestar lápis para a realização de tarefas propostas pela professora, me incluir na fila para que uma delas nos passasse batom ou para que fôssemos para o recreio.

A referida instituição de ensino possui uma área de aproximadamente 10.000 m²e, para efeito de anamnese do espaço físico possível de ser utilizado pelas crianças como espaços de brincar, optou-se por descrevê-lo e realizar o registro fotográfico.

Entre dois blocos de salas de aulas (laterais), cantina (ao fundo) e salas da equipe diretiva e entrada da escola, localiza-se um pátio coberto de aproximadamente 200m² (Figura 1). Nesse espaço acontecem esporadicamente algumas apresentações artísticas e atividades pedagógicas, sendo também utilizado por crianças do Ensino Fundamental – 2ª fase no recreio.

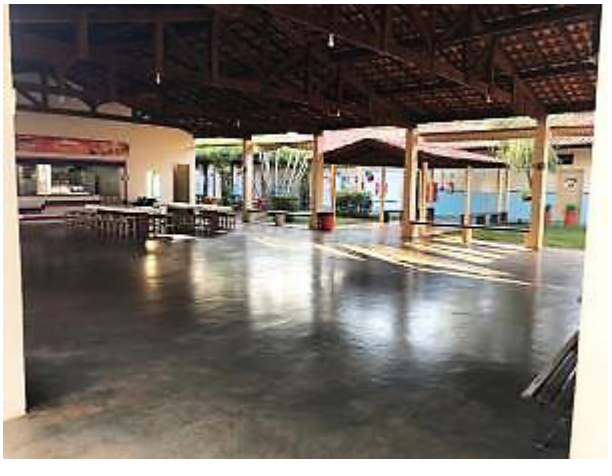


Fig. 1 – Pátio coberto

Entre o bloco central e os blocos das salas, há dois grandes espaços de convivência, com mesas, bancos e jardim com coqueiros, trepadeiras e flores (Figuras 2 e 3).

Fig. 2 – Espaço de convivência A

Fig. 3 – Espaço de convivência B

Atrás da cantina, encontram-se os banheiros e a biblioteca. Depois dela, uma grande área gramada e um quiosque (Figura 4). Entre um dos blocos de salas de aula e o campo pequeno de futebol, existe um espaço gramado (Figura 5).

Fig. 4 – Área gramada e quiosque

Fig. 5 – Espaço gramado

A escola conta com dois parques (nominados parque de grama e parque de areia) com brinquedos. O parque de grama (Figuras 5 e 6), que crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – 1ª fase podem utilizar, mediante observância de cronograma e sob supervisão da professora, conta com uma casa e uma ponte suspensa, ambas de madeira, construídas por um funcionário com sobras de materiais encontradas em construções da cidade e algumas doações. Existe ainda nesse espaço um escorregador de alvenaria e três gangorras de metal, uma “tirolesa” de pneu (a 30 cm do chão), um local para lavar os pés e outro para lavar as mãos.

Fig. 5 – Parque de grama

Fig. 6 – Parque de grama

No parque de areia (Figura 7), existe um escorregador e um brinquedo grande com locais de escalada, portas e janelas, ambos de plástico, além de alguns baldes e pás. Esse espaço é utilizado somente para as crianças da Educação Infantil, supervisionadas por suas professoras e também conforme cronograma passível de flexibilização. As crianças pequenas demonstram preferência pelo parque de areia, mas, brincam também no de grama caso seja impossível ir ao parque de areia.

Fig. 7 – Parque de areia

Como espaço ao ar livre, há também uma quadra de areia (Figura 8) e uma quadra sem cobertura (pouco ou quase nunca utilizadas) com alguns eucaliptos (Figura 9).

Fig. 8 – Quadra de areia

Fig. 9 – Quadra sem cobertura

Lateralmente a um dos blocos de salas de aula localiza-se um campo de futebol (Figura 9) pequeno, gramado, onde acontecem algumas atividades de educação física, entre outras, e um ginásio de esportes (Figura 10), utilizado para as aulas de educação física e na realização de algumas festividades.

Fig. 9 – Campo de futebol

Fig. 10 – Ginásio de esportes

A escola conta ainda com um pomar, plantado com a ajuda de vários alunos que trouxeram mudas frutíferas e horta sazonal (Figura 11) e uma mangueira com uma mesa e bancos grandes embaixo (Figura 12) e outras plantas em dois de seus lados.

Fig. 11 – Pomar e horta sazonal

Fig. 12 – Mangueira com mesa e bancos

As salas de aulas são grandes, arejadas e, na turma acompanhada no presente estudo, as crianças são agrupadas em mesas redondas com três ou quatro cadeiras, com espaço livre na sala utilizado para a contação de histórias, outras atividades propostas pela professora ou buscadas pelas crianças.

O roteiro para a coleta dos dados foi definido após quatro encontros com a turma, a partir do entendimento básico de suas atividades escolares, contando com as seguintes frentes de observação: ações das crianças diante das atividades propostas e coordenadas pela professora e ações das crianças nos espaços e tempos de brincar sem coordenação direta do adulto.

As atividades propostas e coordenadas pela professora englobam ações dentro e fora da sala de aula. No espaço da sala de aula aconteceu a acolhida dos alunos no início das aulas ou após o recreio com exploração de livros e brinquedos (blocos de montar, animais e bonecos de plástico, carrinhos, massa de modelar, entre outros), contação de histórias, atividades com o uso de material impresso, atividades com música e alimentação (antes da saída para o recreio e no final da tarde). Em outros espaços, coordenadas pela professora, foram realizadas atividades como o passeio de triciclo pela escola, a feitura do pão e idas ao banheiro.

Diante das atividades acima descritas, as ações das crianças dividiram-se entre atender ao que era solicitado e buscar espaço e tempo para seu brincar, sendo que algumas crianças apresentaram maior obediência às determinações intrínsecas à atividade em questão, como a menina Lívia que, sentada, pediu para que eu me sentasse também, enquanto todos os seus colegas se levantaram para dançar uma música que a professora havia colocado para tocar.

> Lívia: “Senta na cadeira!”
> Eu: Por quê?
> Lívia: “Para ficar linda!”.
> Eu: “O que é ficar linda?”
> Lívia: “É ficar sentada”.

Ana Luísa, Augusto e Luan apresentavam reações semelhantes à de Lívia durante a realização das atividades propostas, permanecendo em seus lugares ou, quando se levantavam de suas cadeiras, voltando imediatamente diante do pedido da professora, permanecendo atentos ao seu chamado. Os demais demonstraram resistir às determinações de ficar sentados por muito tempo ou permanecer em seus lugares aguardando os demais terminarem as atividades individuais como pintar ou “escrever o nome” no material impresso, buscando interagir com seus pares de alguma forma.

No momento da acolhida dos alunos ou retorno do recreio, várias ações se mostravam como uma espécie de burlamento das regras colocadas pelos adultos para a inserção de tempos e espaços de brincar construído pelas crianças. Em vários momentos, os brinquedos e atividades são deixados à deriva em prol de apropriação de outras experiências. Para além do exercício da imaginação diante do que é proposto pelo adulto, as crianças demonstram buscar outras vivências. Durante o momento destinado à exploração dos brinquedos, Matheus me convida para brincar embaixo da mesa:

> Matheus: “Vem aqui ver uma coisa!” (Eu me aproximo)
> “Olha a casa da prof.”! (apontando para o espaço sob a mesa) “Entra”!
> Eu: “O que nós vamos fazer?”
> Ele sorri e diz: “Brincar”!
> Daniel chega com um brinquedo nas mãos: “O que vocês estão fazendo? (Entra na “casa”) Quero também”. (Sorrimos e brincamos com as mãos imitando cavalos até o chamado da professora).

Com a massa de modelar, a suplantação dos modelos de escultura (minhoca ou torre) sugeridos pela professora foi concretizada por Paula (construiu uma casa), Luíza (violão), Ana (leão), Daniel (pintinho), Augusto (leão), André (carrinho) e Matheus (carrinho). Os demais construíram a minhoca ou a torre e partiram para a brincadeira de correr pela sala. Paula termina sua casa e vai procurar outras cores de massinha com os colegas. A brincadeira termina quando todos são chamados a lavar as mãos para lanchar.

Para as sessões de contação de histórias as crianças são convidadas a sentarem-se no chão – não necessariamente no mesmo lugar da sala todas as vezes – e a professora, ao passo que conta a história, deixa o livro aberto para que as crianças olhem para as ilustrações. As histórias começam a ser contadas pela professora e, conforme seu desenrolar, as crianças manifestam reações relacionadas ou não com o enredo em si. Enquanto umas demonstram estar ligadas aos acontecimentos contados no livro, outras imitam cada personagem representado nas ilustrações ou reagem com sons e/ou gestos de acordo com o enredo. Tal observação traz à tona a necessidade de atenção especial ao significado do livro infantil para os pequenos para além do que foi proposto pelo autor ou contadores das histórias, pois

> Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. [...] Ao contrário de toda superfície colorida, a superfície destas ilustrações é como que apenas alusiva, carente de um certo adensamento. A criança penetra nessas imagens com palavras criativas (BENJAMIN, 2009, p. 69 e 72).

Durante um desses momentos, Luíza vai em direção a um espelho grande fixado na parede e se envolve com sua imagem em movimento projetada no espelho. Vou até lá e pergunto por que ela gosta do espelho. Ela responde: “Eu gosto de ver o que estou fazendo na história”.

Tanto nas atividades de contação de histórias, como nos momentos de exploração dos livros infantis distribuídos pela professora, percebe-se a entrega dos pequenos às histórias, contadas pela professora ou por meio do envolvimento com suas imagens quando são estimulados a “ler” os livros. Embora algumas histórias sejam conhecidas pelas crianças, quando liam seus livros umas para as outras muitos elementos eram incorporados ou suprimidos e os anseios e alegrias dos personagens ganhavam materialidade nas expressões e gestos das

crianças, elementos condizentes com os escritos supracitados de Benjamin.

O parque, o recreio e o gramado no campo de futebol representaram os espaços onde foram constituídos os tempos de brincar sem coordenação direta do adulto, embora sua presença fosse permanente, com algumas determinações. O espaço delimitado para as atividades do recreio foram o quiosque e o pátio gramado em frente a ele. No quiosque, são colocados um escorregador e uma gangorra de plástico para uso durante o recreio, embora muitas crianças, especialmente os meninos, se dediquem a correr e explorar o espaço. Paula, em um dos recreios, passou pelo portão e tirou os sapatos em frente à quadra de areia, mas foi chamada de volta pela auxiliar de sala. Quando perguntei a ela o que queria fazer na areia, a resposta veio prontamente: “Brincar, ué”. Em seguida saiu correndo em direção aos colegas que corriam. Eu também fui convidada a participar das brincadeiras de correr, que não pareciam ter a lógica de algum jogo tradicional conhecido, mas sim que obedeciam aos desejos daqueles que brincavam.

Aliás, Paula foi a criança que mais apresentou manifestações de resistência aos limites colocados pelos adultos para o brincar, seguida por André, Matheus e Luíza. Suas constantes ausências da cadeira, interação com os pares (inclusive comigo) e quebra de regras em relação ao espaço permitido para brincar culminava em broncas e repreensões. Quando era repreendida, Paula se mostrava desconfortável, parecendo surpresa. Para ela, tudo era uma grande brincadeira. Se alguém corria atrás dela para buscá-la fora da sala em uma de suas fugas, ela sorria e brincava de pique-pega com o adulto em questão. Em outra atividade, Luíza usou o balão molhado na tinta vermelha e pintou o próprio cabelo “porque era seu aniversário”. Após a atividade da tinta, enquanto o material secava no chão, André e Matheus pegaram um bloquinho de madeira e transformaram as pinturas enfileiradas em uma pista para o bloco/carrinho. Em outro momento a professora achou, em meio aos brinquedos que estavam sendo guardados por todos, um interruptor de luz. Quando a professora perguntou quem havia trazido aquele interruptor, Lucas responde: “Prof, este é o meu monstrinho. Eu achei ele na garagem da minha casa”.

Benjamin (1985, p. 108) esclarece que “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento ou trem”. Ao contrário do adulto “cujo sensório é endurecido e treinado para a vivência do choque, preserva-se na criança uma outra forma de relacionar-se com o objeto, com seu outro, conferindo-lhe/admitindo-lhe, portanto, outras possibilidades subjetivas” (idem, p. 46).

Na chegada ao parque, o lugar predileto era a ponte de madeira, que balançava quando alguém corria nela, provocando risos, medos e desafios nos demais que estavam sobre ou sob ela. O escorregador de alvenaria também foi muito procurado pelas crianças, embora no fim da descida nele fosse necessária a ajuda de um adulto, pois Augusto, Luíza e Luan gostavam de brincar no buraco de terra que se formava ao final da descida.

Principalmente no parque e no campo de futebol, o correr, saltar subir, descer, equilibrar e explorar as propriedades dos objetos e do ambiente parecia ser

vivenciado quase que plenamente a partir dos desejos das crianças, justificando sua ansiedade por tais espaços, embora saibamos que a própria delimitação dos espaços de brincar traga consigo determinações. Escorregar na enorme rampa de grama que se formava nas laterais do campo fez brilhar os olhos dos pequenos. E a brincadeira não terminava na descida, mas continuava na subida da volta, quando se equilibravam e tentavam manter-se de pé, sem rolar de volta para o campo. Quando se cansavam, brincavam com a brita que ladeava a outra margem do campo de futebol, corriam livremente ou apenas sentavam-se na grama e observavam a brincadeira dos outros por alguns instantes.

Trabalhar com a ideia de que o corpo "não é só uma demonstração, mas a própria condição material de existência do ser humano, afinal, é pelo corpo que as pessoas vivem" (BAPTISTA, 2012, p. 1063) e, perfazer o caminho do entendimento do corpo como instrumento de brincar na infância, por meio do qual a criança apreende o mundo, referenda a possibilidade das verdadeiras experiências, inundadas de sentido de vida conforme Benjamin, promovidas por esse brincar.

NOTAS FINAIS

Embora fruto de um debate inacabado, os resultados parciais do estudo apontam que na escola pesquisada existem espaços físicos interessantes, embora nem todos eles tenham sido explorados para o brincar durante o período de inserção da pesquisadora em campo. Apreende-se também que os tempos e espaços em que o brincar se desenrola com maior autonomia das crianças, tendo o corpo como instrumento, acontecem durante os recreios no pátio gramado e quiosque, no parque e no campo de futebol, onde as atividades não são prioritariamente direcionadas por um adulto. No entanto, mesmo naqueles tempos e espaços organizados pelos adultos para o desenvolvimento de atividades' direcionadas por eles, as crianças brincam. Nas entrelinhas das tarefas e nas contações de histórias elas imaginam e interagem corporalmente brincando com as cores das ilustrações, mimetizando os personagens, explorando os espaços e objetos que são tomados por interpretações e entendimentos próprios de sua subjetividade de criança.

Representa-se no grupo pesquisado, pela e na infância, na direção apontada por Adorno, a expressão de resistência às determinações do mundo adulto ou, em suas palavras, "uma expressão da dialética do esclarecimento, guardando ainda um momento de resistência ante os processos reificadores" (ADORNO apud VAZ, 2006, p. 51), por meio do brincar, tendo o corpo como instrumento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALTMAN, Raquel Z. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.231 a 258.

BAPTISTA, Tadeu. J. R. A disciplina do corpo e educação física: notas para entender algumas relações sociais. In: **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211-113, out./dez. 2012.

_____. **Procurando o lado escuro da lua:** implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

_____. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** v. 1. São Paulo: Brasiliense. 1985, p.108-113.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana C. C; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala.** São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegra: Mediação, 2015.

ROLIN, Zalina. O Jardim da Infância. In: **Revista do Jardim da infância.** v.1. São Paulo, 1896. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131071. Acesso em 20 de maio de 2018.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação In N. Zago; M. P. de Carvalho; R. A. T. Vilela (orgs.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011, pp. 137 - 179.

SILVA, Maurício R. “Exercícios de ser criança”: o corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R (orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Carmen L. **Imagens da educação no corpo.** 4.ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

VAZ, Alexandre F. Marcas no corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas. In: OLIVEIRA, M. A. Taborda (org). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes)

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS SOBRE GÊNERO E CUIDADO

Alexandra Pena
PUC-Rio
alexandracpena@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O atendimento à criança pequena se estruturou, desde sua origem, como vocação feminina no século XIX, diferente de outros segmentos de ensino que eram de ocupação masculina e, com as mudanças sociais, se feminizaram (ROSEMBERG, 1999). De acordo com Louro (1997), a instituição escolar é atravessada pelas questões relacionadas à sexualidade e ao gênero. Algumas pesquisas (SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; PEREIRA, 2012; BARBOSA, 2013; PENA, 2016; MORENO, 2017) têm debatido sobre a questão de gênero provocada pela presença/ausência de professores na Educação Infantil e todas apontam haver estranhamentos quanto à presença de docentes do sexo masculino nessa etapa da educação que culturalmente tem estreito laço com o feminino e com o materno (RAMOS e XAVIER, 2010). O objetivo deste artigo é apresentar resultados parciais de pesquisa de pós-doutorado que busca conhecer, através da metodologia de histórias de vida, as narrativas de professores do sexo masculino que se dedicam ao trabalho com crianças de zero a cinco anos. A presença de professores homens na Educação Infantil possibilita a desnaturalização de uma concepção de masculinidade que distancia o homem da capacidade de cuidar, contribuindo para a discussão sobre a identidade do(a) professor(a) de creches e pré-escolas, assim como para as questões de gênero relacionadas à constituição do sujeito na primeira infância.

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando adentramos em instituições de Educação Infantil, a realidade com a qual nos deparamos é de uma maioria de mulheres atuando na educação e no cuidado da criança pequena. Porém, olhando minuciosamente, encontramos alguns homens que, rompendo com diferentes estigmas, estereótipos e barreiras, também ocupam esse espaço. A “novidade” desses sujeitos vem sendo estudada em pesquisas acadêmicas na última década, além de ter despertado o interesse da mídia.

Segundo o Censo Escolar (2017), estudo oficial com os dados mais recentes da Educação Básica no Brasil, há hoje 575 mil docentes na Educação Infantil brasileira, sendo 554 mil mulheres e 21 mil homens. Ressalta-se que, em 2014, de acordo com o Censo Escolar, o número de docentes na Educação Infantil era de 15.703 professores e 483.082 mulheres dos professores na Educação Infantil, em âmbito nacional. Essa informação confirma um fenômeno presente

no cotidiano de creches e pré-escolas, ou seja, de uma minoria de professores homens na educação da primeira infância. No entanto, sinaliza, também, que esse número tem aumentado nos últimos anos.

Apesar de os professores homens na Educação Infantil constituírem uma realidade quase imperceptível, esse número vem crescendo, especialmente com os concursos públicos realizados para esse segmento da Educação Básica. Um exemplo é o Município do Rio de Janeiro que fez, até o presente momento, três concursos específicos para o cargo de Professor de Educação Infantil em 2010, 2012 e 2016. Esses possibilitaram e deram subsídios para mudanças no cenário da docência masculina na Rede Pública de Ensino e para o desenvolvimento de diferentes questionamentos.

Algumas pesquisas (CARVALHO, 1999; CARDOSO, 2004; SAYÃO, 2005; SILVA, 2006; SOUSA, 2011; RAMOS, 2011; PEREIRA, 2012; ALVES, 2012; ROSA, 2012; BARBOSA, 2013; PENA, 2016; MORENO, 2017) têm debatido sobre a questão de gênero e das masculinidades, no campo da Educação, provocada pela presença/ausência de professores na Educação Infantil, a partir de diferentes entrelaçamentos entre as categorias de estudo. Em comum, todas apontam haver estranhamentos quanto à presença de docentes do sexo masculino nessa etapa da educação que culturalmente tem estreito laço com o feminino e com o materno (RAMOS e XAVIER, 2010).

Para compreender a realidade, em qualquer conjuntura, é preciso entender que o hoje é reflexo de diferentes contextos, sujeitos, tempos e experiências. A história da educação brasileira aponta que, ao longo do século XX, acompanhando o processo de industrialização característico da Modernidade, que passa a exigir uma maior escolarização dos indivíduos, cresce a presença de mulheres no exercício da docência, chegando à produção do fenômeno conhecido como a feminização do magistério.

> Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está a feminização do magistério (LOURO, 1997, p. 94).

Por sua vez, os homens que se dedicavam ao magistério primário se deslocaram das salas de aulas para os postos superiores na hierarquia burocrática do campo educacional. Um número significativo desses profissionais trocou a carreira docente por outras ocupações de maior prestigio social (RAMOS, 2011).

A presença das mulheres no exercício da docência esteve sempre associada às ideias de maternagem e cuidado, como características inerentes ao sexo feminino:

> Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — das mães. A esses discursos vão se juntar os da nascente

> Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 1997, p. 96).

Como várias pesquisas apontam (PENA, 2016), a presença feminina é marcante nas creches e pré-escolas. De certa forma, a história revela que, se para os homens ser professor era um trabalho - uma profissão -, para as mulheres, exercer a função de professora era apenas estender, para o espaço público, o dom e a vocação para cuidar compreendidos como inerentes ao gênero feminino e já exercidos no âmbito privado, processo esse chamado por Tambara (2002) de "femilização do magistério". Essa construção ideológica traz implicações para a construção da identidade profissional de homens e mulheres no magistério, assim como para a valorização da carreira de professor.

Mulheres solteiras, órfãs e viúvas estavam associadas à imagem de pessoas desprovidas de sexualidade. Por isso, não eram bem vistas as professoras casadas - que tinham um companheiro e filhos - que remetiam à ideia de uma sexualidade ativa. Essas representações dominantes ajudaram a construir uma concepção do professor homem relacionada ao conhecimento e à autoridade e da professora mulher mais vinculada ao afeto e ao cuidado. Sobre tal contexto, Louro (1997) lembra que "a representação do magistério é então transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha" (p. 97).

O atendimento à criança pequena já se estruturou como vocação feminina no século XIX, diferente de outros segmentos de ensino que eram de ocupação masculina e, com as mudanças sociais, se feminizaram (ROSEMBERG, 1999). Isso ocorre à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, como parte do "ambiente facilitador" da aprendizagem. Froebel inaugura a ideia de um ambiente destinado às crianças pequenas fora da casa – o Jardim de Infância – trazendo a figura da Jardineira, profissional que entende as necessidades da criança porque possui um "coração de mãe". Segundo Pena (2016), o movimento dos jardins de infância iniciados no fim do século XIX, especialmente por Froebel, e que se espalhou pelo mundo como modelo de educação das crianças pequenas, estava entre outros movimentos da época que procuravam encontrar aplicações públicas às virtudes femininas que só estavam presentes na esfera privada.

> A vinculação da disposição do trabalho das mulheres aos atributos considerados inatos ao seu sexo biológico favoreceu, de certo modo, seu ingresso nas profissões que exigem essas habilidades femininas, entre elas, o instinto maternal para a missão educadora e redentora, fator primordial do progresso (BATISTA e ROCHA, 2018, p. 107).

As lutas e os movimentos sociais em prol de transformações na Educação, nos últimos anos, resultaram na alteração de leis e no surgimento de novos documentos legais para a área da infância, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

de 1999. A LDB de 1996 inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pressionando, assim, alguns sistemas municipais de ensino a instaurar processos seletivos de docentes para atuar na educação infantil, surgindo daí um cargo público até então inexistente, atraindo homens para o exercício da profissão (PENA, 2016).

No entanto, o que acontece com frequência diante do estranhamento e da mobilização de preconceitos de gestores de escola e famílias é que esses docentes homens concursados são encaminhados para ações administrativas ou para as turmas de crianças maiores que, normalmente, demandam menos ações relacionadas aos cuidados com o corpo (RAMOS, 2011).

A presença masculina nas creches e pré-escolas poderia enriquecer o trabalho com as crianças, ressignificando, as funções femininas e masculinas junto às crianças pequenas. No entanto, as pesquisas têm revelado, "que neste espaço historicamente feminino, pouco espaço é dado aos homens e se mantém a compreensão de que o trabalho com as crianças pequenas deve ser desempenhado exclusivamente por mulheres" (CASTRO E SOUZA, 2011, p. 110).

Apesar da predominância de mulheres no magistério, é possível perceber, através das estatísticas e das pesquisas sobre o tema, que a presença masculina vai crescendo conforme aumenta a idade das crianças, o que leva a supor que quanto menor a criança, mais há a necessidade de cuidados físicos, que são, historicamente e socialmente, identificados como uma função feminina. De acordo com Pena (2016), parece haver uma concepção equivocada de que quanto mais a criança cresce e vai se tornando "aluno", menos precisa de cuidados, exigindo mais instrução, papel esse que pode e deve ser desempenhado por homens. Por essa razão, a presença de professores homens é maior no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – etapas também mais valorizadas socialmente em termos de formação e salários.

RELAÇÕES DE GÊNERO E CUIDADO

A revisão bibliográfica sobre o tema revela as tensões e ambiguidades que acompanham a presença de professores homens na Educação Infantil, levando, inevitavelmente, às discussões sobre relações de gênero, sexualidade, corpo e cuidado. Aos homens reserva-se a concepção de seres dotados de uma sexualidade que os levaria à possibilidade de abuso sexual, enquanto às mulheres fica associada uma imagem assexuada e infantilizada, semelhante à das crianças.

> É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho (SAYÃO, 2005, p. 16).

A sexualidade não é algo que se possui naturalmente; ela é aprendida, construída ao longo de toda vida e, por isso, ela não é apenas uma questão pessoal, que deve ser tratada no âmbito privado, mas sim atravessada por questões so-

ciais e políticas. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2001, p. 11).

No debate sobre qual seria o gênero da escola, Louro (1997) aponta que o mais relevante é que a escola é atravessada pelos gêneros: é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Seria o cuidado uma especificidade apenas das crianças pequenas? Pode o cuidado ser aprendido? Homens e mulheres aprendem a cuidar de maneiras diferentes? O cuidar e educar são instâncias separadas no humano?

É no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferença tradicional entre homens e mulheres na sociedade ocidental. A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual se situa num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e, as mulheres, das pessoas. Nas últimas décadas, têm ocorrido, em nível global, amplas modificações na composição sexual do mercado de trabalho e nas relações entre trabalho e família. O modelo tradicional do homem provedor e da mulher cuidadora vem dando lugar a um modelo no qual as mulheres e os homens se inserem no mercado de trabalho, mas os cuidados a família continuam sendo responsabilidade primária das mulheres (SOUSA e GUEDES, 2016).

> Pelo fato do cuidado ainda ser identificado como uma tarefa do âmbito doméstico, ele também é reconhecido como um afazer feminino. Por mais que se tenha caminhado na direção da equidade entre os gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda estão associados a um trabalho realizado por mulheres. Nas creches e pré-escolas, as crianças ainda precisam de muitos cuidados relacionados ao corpo, tais como trocar fraldas, colocar para dormir, alimentar, dar banho, aconchegar, dar colo etc. E, muitas vezes, essas funções ainda se encontram separadas do que se entende por educar, assumindo essa última a característica de instruir. Separa-se corpo e mente, razão e emoção, homem e mulher são separados dicotomizados (PENA, 2016, p.124).

A Educação Infantil tem, nas últimas décadas, trabalhado com a ideia de que a especificidade desse nível educacional é a relação intrínseca que existe entre cuidar e educar. Assumimos, aqui, que a ação de educar se configura como um processo que engloba ações de ensinar e cuidar (KRAMER, 2005b) e, portanto, não é possível educar sem cuidar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que têm caráter mandatório, definem serem os responsáveis pelo atendimento às crianças da Educação Infantil os profissionais com a formação específica legalmente determinada e, em todo o seu texto, se refere a professoras e professores.

> As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o

> magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 4).

Nesse sentido, é possível afirmar que a identidade do professor e da professora de Educação Infantil, assim como suas atribuições profissionais não são definidas por questões de gênero, mas sim vêm sendo pensadas e ordenadas legalmente em consonância com o currículo dessa etapa da Educação Básica, que tem as interações e as brincadeiras como eixos, além de se orientarem por princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009).

O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Os sujeitos da pesquisa são professores que trabalham, ou que tenham trabalhado, na Educação Infantil, em instituições privadas e/ou públicas, com diferentes tempos de experiência profissional nesse segmento.

Sobre a relação com as famílias e as pessoas da escola, os professores revelaram o enfrentamento de situações desagradáveis e que, em alguns casos, sugerem experiências de discriminação:

> (...) fiquei ameaçadíssimo, porque elas falaram assim: 'olha, elas não querem que você dê banho nas filhas delas'. E, eu achava aquilo supernatural, porque eu estava lá há um ano (Arnaldo, professor universitário).
>
> Uma coisa que eu acho desagradável dessa época foi que duas mães tiraram as crianças, mudaram para manhã. Quando eu soube que as crianças saíram, eu perguntei para a diretora e ela disse que as mães falaram que era porque elas preferiam de manhã, mas eu achei muito estranho eu chegar e duas crianças saírem (Leo, professor de EF em Colégio de Aplicação).

Alguns professores empregaram o termo *preconceito* para descrever o que viveram em algumas escolas de Educação Infantil

> Eu quase pedi a exoneração do município, porque o preconceito foi (pequena pausa) muito grande. Eu tinha ordem para não tocar em crianças, tinha que andar de mão para trás (Ronaldo, Professor de EI da Rede Municipal do RJ).
>
> Eu tive alguns problemas com a professora [Lucas era assistente]. Porque ela, em determinado momento, achou que eu estava meio lento e não conseguia ir tão rápido, talvez, quanto algumas outras assistentes mulheres que ela tinha tido. Eu acho que tem aí uma questão de gênero mesmo. Eu não sei se as meninas são mais afetas a este tipo de trabalho doméstico. Pelo menos tinha uma expectativa na época. Eu estou falando com um olhar de época. Eu acho que hoje seria diferente. Mas imagina que isso aconteceu há quarenta anos (Lucas, professor universitário).

Os professores homens privilegiaram associar o cuidado a questões de relação com as crianças mais do que com aspectos físicos.

> Cuidar de criança eu entendo como conversar com criança, ouvir a criança, brincar com a criança. Sabe, cuidar é dar atenção, é ouvir, é ouvir as histórias, é ouvir mesmo; não é a criança falar e 'ah, está bom'. É interagir, é conversar, as crianças precisam muito conversar. Elas precisam muito ser ouvidas, mas elas não têm muito espaço (Leo, professor de Ensino Fundamental em Colégio de Aplicação).

Uma fala recorrente na entrevista com os professores apontou para a exigência de que eles comprovem ter competência para exercer a docência na Educação Infantil.

> Tem que demonstrar uma competência, e eu tenho visto, eles demonstram, eles convencem. Entendeu? Eles são maravilhosos, eu queria estes três trabalhando comigo sempre. Entendeu? Ao contrário, eu acho que eles têm mais vigor, estão mais presentes, eles não dormem enquanto as crianças dormem, eles têm alguma coisa (Arnaldo, professor universitário).
>
> Eu acho que os homens já vão com um peso maior para a escola, para qualquer escola com crianças pequenas, pode ser no fundamental, principalmente na Educação Infantil. Os homens precisam mostrar que são confiáveis e competentes mais do que as mulheres, entendeu? Porque como tem menos, é uma preocupação da gente mostrar a competência, em mostrar profissionalismo, para não ter problema, porque eu acho que já esperam que dê problema, está entendendo? (Leo, professor de EF em Colégio de Aplicação).

O professor parece estar sempre sendo exigido na justificativa de suas ações, aquilo que RAMOS (2017) chama de *estágio comprobatório*:

> Eles necessitaram de um período para comprovar as habilidades e capacidades para o exercício da docência de crianças pequenas, especialmente com as crianças de 0 a 3 anos de idade e, mais do que com os meninos, esses professores precisaram comprovar que estavam aptos para o exercício das ações rotineiras relacionadas aos cuidados corporais com as crianças do sexo feminino (RAMOS, 2017, p. 37).

Outra questão que aparece com relevância nas falas dos professores é como, muitas vezes, o lugar como profissional acaba sendo legitimado como aquele que assume o lugar da figura paterna para muitas crianças, já que a realidade brasileira aponta para muitas famílias compostas sem a figura masculina. Esse não seria um equívoco semelhante ao nomear a professora de "tia"? Não seria uma tentativa de esvaziar o caráter profissional desse ofício, identificando-o com uma ação do âmbito doméstico?

> Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte (FREIRE, 2013, p. 30).

As professoras que atuam com as crianças parecem ser identificadas menos

como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas, ou ainda, sem capacidade para exercer outras profissões. Mesmo que outras forças sociais e ideológicas atravessem essa discussão, a subjetividade das professoras de Educação Infantil vai sendo produzida e marcada ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza.

> [...], a designação de 'menina' no lugar de professora pareceu revelar uma identidade. Será que, vistas como meninas – nem professoras (termo pelo qual optamos e que conquistamos na LDB), nem tias (que, como outros autores, questionamos por sua desprofissionalização, mas que é constante nas escolas de ensino fundamental) – as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham? Que significado tem esse modo de chamar as professoras para a visão que elas têm de si mesmas e de sua autoridade e poder? (KRAMER, 2005a, p. 12).

Essas concepções – professoras como tias e professores como tios – reforçam a identificação da Educação Infantil com o âmbito doméstico, contribuindo para a desvalorização da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os números revelados pelo Censo Escolar e as pesquisas acadêmicas confirmam a realidade encontrada em creches e pré-escolas brasileiras: os professores homens ainda são uma minoria, apesar de, ao longo dos últimos anos, principalmente devido aos concursos públicos para o cargo de professor de Educação Infantil, este número vir aumentando.

Pesquisas revelam que a presença dos professores homens na Educação Infantil provoca estranhamentos por parte da gestão e das famílias e leva a uma reflexão sobre as concepções que, historicamente, contribuíram para a construção da identidade do profissional para atuar com as crianças pequenas, associada ao cuidado e ao afeto, características consideradas inerentes ao gênero feminino. O estranhamento aqui deve ser tomado como aponta o antropólogo Gilberto Velho (1978):

> experimentar o estranhamento não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, como a possibilidade de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações (p. 45).

Olhar para a presença masculina nas creches e pré-escolas é ir além das adjetivações, é ressignificar as funções femininas e masculinas junto às crianças pequenas, é compreender quais as especificidades do professor ou professora desse segmento, independente de gênero, enriquecendo o trabalho na Educação Infantil.

Concepções construídas, e não dadas naturalmente, podem, e devem ser questionadas e colocadas em condição crítica. Desta maneira, a presença de professores na Educação Infantil pode se constituir como uma oportunidade de

enfrentamento de valores e preconceitos - retirando o tema de gênero do lugar do silêncio e do ocultamento -, de desconstrução de um olhar estereotipado; uma possibilidade de desnaturalização de uma concepção de masculinidade que distancia os homens da capacidade de cuidar. E, em última instância, tal presença contribui para pensar a identidade do profissional da Educação Infantil. E quem são e o que fazem o professor e a professora de EI?

Para responder a essa pergunta é preciso lembrar o currículo da Educação Infantil, assegurado nas DCNEIs, que tem como eixo as interações e as brincadeiras. Kramer (2003) em seu texto "De que professor precisamos para a educação infantil?: uma pergunta, várias respostas", aponta para as especificidades do trabalho do professor ou professora para esse segmento da Educação Básica:

> Refletir sobre os professores de que precisamos para atuar com crianças de 0 a 6 anos na educação infantil é tratar de homens e mulheres no plural, muitos ainda adolescentes, que têm histórias singulares, experiências acumuladas de vida e de formação, diferenças. Nessas trajetórias percorridas, construíram maneiras de ver o mundo, as crianças e a si próprias que precisam ser levadas em consideração nos processos de formação e trabalho cotidiano (KRAMER, 2003, p. 10).

Trabalhar em creches e pré-escolas exige do professor ou da professora conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre os processos de linguagem, aprendizagem e brincadeira das crianças, da função social e cultural da escola. Esses saberes aliados à formação cultural – experiências com a arte, a literatura, a música, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas – é o que humaniza e faz compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano. E é o que deve servir de referência para qualificar o trabalho do profissional da Educação Infantil, ao invés de características historicamente relacionadas aos gêneros.

Buber (2008), autor da filosofia do diálogo, diz que o que distingue o professor das outras pessoas que cercam a criança é a intenção de participar de forma responsável da vida do educando. Estar aberto, com disponibilidade para criar vínculo, para escutar, para incluir, para ser uma presença e um exemplo – todas essas condições independem de gênero e podem ser aprendidas como requisito do oficio de professor ou professora da Educação Infantil.

Pensar a Educação Infantil sob a ótica da relação entre adultos e crianças, permeada pelo encontro, pela presença e pela responsabilidade pode revelar um caminho onde não haja discriminação de gênero, mas sim onde a capacidade de se vincular ao outro seja o aspecto decisivo para uma educação de qualidade como apontam os documentos legais.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?** Dissertação de Mestrado. Universidade de Fortaleza, 2012.

BARBOSA, A. P. T. **Há guardas nas fronteiras***:* discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância (Rio de Janeiro, 2009-2012). Dissertação (Mestrado) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2013.

BATISTA, R. e ROCHA, E. A. C. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero a Seis**. Santa Catarina, v. 20, n. 37, 2018.
BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil***.* Brasília, 2009.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças***:* homens fora do lugar? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula***:* gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO e SOUZA, M. P. **O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro**: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores? 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRAMER, S. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, v. 2, p. 10-13, 2003.

KRAMER, S. **Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?** 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG, 2005a.
KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005b.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al (Org.). **O corpo educado- pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
MORENO, R. R. M. **Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro:** vozes, experiências, memórias e histórias. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

PENA, A. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan. /abr., 2016.

PEREIRA, M. A. B. **Professor-homem na educação infantil***:* a construção de uma identidade. Dissertação de Mestrado em Educação e Saúde na infância e adolescência. Universidade Federal de São Paulo, 2012.

RAMOS, J. e XAVIER, M. do C..A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas**.** Fazendo Gênero 9. **Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte***.* Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

RAMOS, J. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROSA, F. J. da P. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil***.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil***:* um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SILVA, W. L. **Homens na roda***:* vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUSA, J. E. de. **Por acaso existem homens professores de educação in-**

fantil?: dois estudos de caso em representações sociais. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUSA, L. P. e GUEDES, D. R. **A desigual divisão sexual do trabalho**: um olhar sobre a última década. Estudos Avançados. São Paulo, v. 30, n. 87, 2016.

TAMBARA, E. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, p. 67-97, 2002.

VELHO, G. "Observando o familiar". In: NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: CORPO E AFETIVIDADE FLORESCENDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Halon Ubirajara Brito dos Santos
Universidade de Brasília
hubsantos@gmail.com

Renato Bastos João
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade, enquanto área do conhecimento, evidencia a necessidade e a importância que o professor da Educação Infantil deve atribuir à compreensão acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças. As contribuições da psicomotricidade a esta compreensão estão reunidas num amplo quadro de autores que se reúnem em diferentes perspectivas ou abordagens, dentre os quais destacamos Coste (1977), Le Boulch (1987), Lapierre (2010) e Fonseca (1998).

Dentre as abordagens desenvolvidas, podemos destacar duas principais vertentes: funcional e relacional. Tendo como foco de investigação as relações interpessoais das crianças de uma turma da Educação Infantil em uma escola pública do Distrito Federal, escolhemos a psicomotricidade relacional como abordagem adequada para tal finalidade. Esta vertente da psicomotricidade utiliza o jogo como meio de expressão dos conflitos sócio-emocionais de crianças na sala de aula e também como mediador para a resolução dos mesmos, no intuito de promover o desenvolvimento mais harmonioso das crianças que estão nas escolas e creches (CABRAL, 2001). Quando esta vertente é aplicada de forma bem fundamentada, tende a contribuir cada vez mais com a formação da personalidade de cada criança, no que concerne sua dimensão psicoafetiva-relacional.

No período da Educação Infantil, as crianças estão em uma fase onde as personalidades estão sendo constituídas, e para contribuir com a formação de cada personalidade a psicomotricidade relacional proporciona intervenções nas quais “a criança descobre simultaneamente o mundo dos objetos e o mundo dos outros, com seus desejos, suas proibições, sua sedução, sua agressividade, sua ambivalência” (LAPIERRE, 2010, p. 16). Ou seja, permite a criança enxergar o mundo do próximo, distinguir-se dele e gradualmente integrar-se com ele (SBP, 2016).

Para executar tais intervenções, Lapierre ressalta que é necessário um profissional qualificado, tendo em vista que o mediador sem o conhecimento básico da psicomotricidade relacional pode gerar obstáculos inapropriados ao crescimento e desenvolvimento das crianças. Com relação a este aspecto, Lapierre (2010,

p. 14) afirma que “há aí, um cuidado louvável, mas também um perigo, o de deixar que se instalem em certas crianças estruturas patológicas que se tornarão irreversíveis”, ou pelo menos inibidoras da expressão dos potenciais humanos presentes na criança.

Quanto ao espaço das intervenções André Lapierre, durante o II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade em Julho de 1984, relatou que a escola é um ambiente social de maior relevância, onde a educação neste meio não deve ser direcionada apenas para aquisição de conhecimento, mas prioritariamente para formação da personalidade de cada indivíduo. A educação psicomotora quando implementada no ambiente escolar busca exteriorizar o máximo de emoções de cada criança, que vão desde pequenos sorrisos até as agressividades cotidianas, além de poder apresentar-se em nível terapêutico que pode auxiliar alunos que possuem histórico com insucessos e/ou reveses na escola. As intervenções são marcadas por um contato direto entre as próprias crianças e entre o professor e as crianças, esta última com a finalidade de se estabelecer uma relação de ajuda e confiança (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

Partindo da compreensão da importância crucial da dimensão afetivo-relacional da criança em seu desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência da psicomotricidade relacional nas relações afetivas entre crianças durante aulas de educação física de uma turma da Educação Infantil em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Em decorrência deste, os objetivos específicos foram os seguintes: evidenciar a partir da literatura as contribuições da psicomotricidade relacional concernente ao desenvolvimento integral da criança, em específico, em suas relações afetivas por meio do objeto; e analisar os impactos das aulas de psicomotricidade relacional a partir da mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre as crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo psicomotricidade nasceu na França e teve sua origem vinculada à área médica, baseado em problemas psicomotrizes que surgiram no final do século XIX. Tais problemas despertaram interesses de psiquiatras, psicólogos, pedagogos em geral e, posteriormente, de professores de educação física (NEGRINE, 2002). E segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2017), afirma que a psicomotricidade “é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”.

Negrine (2002) também complementa que os conteúdos que a psicomotricidade aborda é a reeducação, a terapia psicomotora e a educação psicomotora. A reeducação psicomotriz é direcionada à criança que apresentam dificuldade de aprendizagem ou ainda não tem o desenvolvimento motor compatível com a sua idade cronológica, a psicomotricidade de cunho educativo tem como foco crianças a partir do primeiro ano de vida, contribuindo nos processos de comuni-

cação, expressão corporal e de vivência simbólica e por fim, a terapia psicomotora é voltada para a correção das crianças que apresentam dificuldades nessas comunicações, expressão corporal e vivência simbólica, independentemente se sejam portadoras de quaisquer tipos de deficiência.

Tais conteúdos estão distribuídos entre os eixos funcional e relacional, este ultimo, que é a base da pesquisa, foi criado pelo francês André Lapierre na década de 70 juntamente com sua filha Anne Lapierre, tendo também a participação de Pick, Vayer e Aucouturier. E segundo o professor José Leopoldo a Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa que possibilita um espaço de tempo para a criança, de forma lúdica e criativa, que tem como consequência uma contribuição no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo de cada participante (CIAR, 2017).

As intervenções de psicomotricidade relacional são marcadas pela valorização das potencialidades das crianças, no intuito de realçar a autoestima, a confiança em si mesma e no grupo. Durante o processo é notório perceber as dificuldades e facilidade de cada participante, dando margem para o mediador focar no que a criança sabe fazer de melhor, para que ela sinta prazer e por consequência se desenvolva mais (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 19).

A conduta de trabalho da Psicomotricidade Relacional é utilizar-se do corpo e do movimento espontâneo como um meio para abordar da melhor forma possível os aspectos intrapessoais e as relações intrapessoais, ou seja, ajudando a viver em grupo, ensinando a respeitar regras, a sensibilizar-se com o outro, perceber-se no tempo e espaço que está inserido e atuar conscientemente sobre este, quando necessário (MORO, 2008, p. 1040).

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também aborda que o desenvolvimento da autonomia e da formação da personalidade estão intimamente vinculado ao processo de socialização das crianças:

> O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, p. 11)

Segundo Lapierre e Aucouturier (1986), esses laços afetivos, ou seja a afetividade é que precede a socialização, pois através desta há possibilidade de troca autêntica com os outros, de compreensão, de aceitação e respeito. Os indivíduos na tentativa de socializar buscam relações preferenciais, isto é, procuram relações recíprocas onde o acordo é mais fácil de acontecer.

Considerando a afetividade como uma aspecto determinante nos processos de socialização, e que ela abarcar os diferentes tipos de afetos, durante as sessões de psicomotricidade relacional, a interação entre as crianças também se dão pela agressividade, que é uma maneira de se relacionar com o outro e também uma forma de comunicação utilizada pelas crianças quando os participantes não se conhecem (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986). Na maioria dos casos é só uma questão

de tempo até que ocorra uma interação mais harmoniosa, que é o acordo tônico, onde ocorre a aceitação das condições imposta pelo outro, como por exemplo, em uma brincadeira (LAPIERRE, 2010).

Não só o corpo é utilizado como uma forma de ligação durante as sessões, como também os objetos. Estes têm um papel fundamental na socialização, servirão de ligação para conectar duas ou mais personalidades distintas (LAPIERRE, 2010). Ainda segundo o mesmo autor, os objetos carregam consigo valores afetivos, de sedução ou ainda agressão, cada objeto tem a sua peculiaridade devido a sua dimensão, sua estrutura, sua forma, seu contato. E são essas especificidades que estabelecerá a relação simbólica de cada indivíduo com o objeto. É importante ressaltar que para cada criança o mesmo objeto possui diferentes significados, onde só começam a tomar forma a partir da relação afetiva entre o sujeito e o objeto, e se torna preciso à medida que essa relação evolui.

Sem a mediação do objeto, Vieira, Batista e Lapierre (2005) afirmam que os corpos conversam entre si pelo olhar, pelos movimentos corporais ou ainda pela tonicidade dos sentimentos presentes, permitindo o mediador, durante as sessões, explorar cada recurso disponível para deixar as relações menos intelectual e mais prazerosa. Para o mediador conquistar uma relação carregada de afeto com a criança é necessário reproduzir os desejos e fantasias dela, mas dentro das regras estabelecidas.

Cabral (2001) ainda relata que cada criança, durante as sessões, deve ser individualizada para que o profissional conheça cada uma em seus aspectos subjetivos relevantes, no que concerne os conflitos emocionais inconscientes. De maneira que as intervenções sejam conduzidas para que as crianças possam evoluir na sua dinâmica relacional, permitindo, através do jogo, a criação e a interpretação do mundo em que vivem e por fim, se identificando aos poucos com seus pares e experimentando o sentimento de pertencimento ao grupo, a partir do qual ela se elava ao sentimento de pertencimento à comunidade e à sociedade em que vive.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi baseada num estudo de caso, com uma abordagem qualitativa e tendo como instrumento a observação participante (LUDKE; ANDRÉ, 1981). Uma vez que a psicomotricidade relacional exige uma avaliação direta para interpretar as ações das crianças durante as sessões, a pesquisa qualitativa se faz mais adequada visto que concentra o foco da investigação na compreensão dos significados que são atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações (ANDRÉ, 2000).

Foi escolhido o estudo de caso e a observação participante devido a especificidade do conteúdo investigado, ou seja, as relações afetivas entre as crianças e com o professor. O conteúdo coletado possui uma vasta variedade de informações, como as interpretações das ações das crianças, a realidade e o contexto em que vivem etc.

Para este estudo de caso foi selecionada uma turma do 2º Período de uma escola de Jardim de Infância da rede pública de ensino localizada no Plano Pi-

loto do Distrito Federal. Composta por 21 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Apesar de a aplicação da psicomotricidade relacional abranger várias idades, foi escolhido uma turma de Educação Infantil pelo foco da metodologia ser voltado prioritariamente a crianças de primeira infância, como uma forma preventiva de possíveis patologias conforme esclarece Lapierre (2010). No início de sua jornada, tal autor percebeu-se trabalhando com crianças cada vez mais novas, na preocupação de prevenção a distúrbios de comportamento como inibição ou agitação, agressividade ou passividade, intenção, dispersão, ansiedade etc.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, tendo o seguinte número de registro 61268216.6.0000.5540.

Os procedimentos de pesquisa foram realizados em quatro etapa e mais a análise dos dados. A primeira etapa foi marcada pela realização de uma revisão de literatura a partir de uma pesquisa bibliográfica. Logo após, foi definida a escola de Educação Infantil para as intervenções, que já tinha vínculo com o orientador desta pesquisa a partir do convênio entre a Universidade de Brasília e a Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal para a realização de estágios supervisionados de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física. A terceira etapa consistiu em enviar um termo à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (CRE Plano Piloto) para autorizar a pesquisa com os alunos da rede pública. Quando esclarecida e aprovada, se deu início a quarta etapa com a pesquisa de campo (GIL, 2002), em um primeiro momento conhecendo e observando a turma, aproximando-se dos alunos e frequentando as aulas. Após tal período foram marcadas as datas das intervenções, a saber, oito sessões/aulas, num período de cinquenta minutos para cada intervenção. As categorias de análise foram as relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante as sessões e a mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos. As sessões eram marcadas com um ritual de entrada, onde as regras eram esclarecidas pelo professor/mediador, depois era a sessão propriamente dita e no final era realizado o ritual de saída, onde as crianças realizavam seus desenhos de como foi a aula na própria perspectiva.

Com o intuito de analisar os dados desta pesquisa, escolheu-se por aplicar a técnica de conteúdo (MINAYO, 1994). Foram utilizadas unidades de registro, com pauta nas categorias estabelecidas e as interpretações dos dados baseadas nos fundamentos expostos relacionados aos temas.

RESULTADO E DISCUSSÃO PARCIAIS

Os resultados aqui apresentados estão articulados com as discussões e ambos são advindos das intervenções pedagógicas empreendidas. Com base na análise de conteúdo do diário de campo, que possibilitou investigar a influência do mediador nas ações do grupo de crianças a partir dos materiais, duas categorias são apresentadas na tentativa de se relacionar com a fundamentação teórica, são elas: as relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante

as sessões e a mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos. Sendo que os nomes aqui citados são fictícios, pois se faz necessário manter a privacidade de cada aluno.

As Relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante as sessões

O termo relação para a psicomotricidade relacional está associado à comunicação entre os participantes das sessões, que aparece na maior parte das vezes de forma não verbal e ocasionalmente verbal; sendo o corpo encarregado de emitir e decifrar as mensagens a partir da expressão. A voz é um elemento de comunicação verbal, é o mediador mais arcaico para a criança, é a totalidade e vibrações que exprimem as tensões afetivas e emocionais. Já o olhar e o orifício da boca são elementos de comunicação não verbal, que podem provocar sensações fusionais (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

> "Um dos materiais apresentados foram as bolas de plástico, que não eram suficientes para todos. Logo de início a Alice não conseguiu apanhar nenhuma bola, fez cara de choro e começou a chorar. Sua amiga Manuela veio e ofereceu sua própria bola, e então ambas começaram a brincar juntas" (Observação n.1 em 15 maio 2017).

No momento do choro de Alice o que mais chamou atenção foi sua expressão facial, que logo foi percebida por Manuela. Em sua obra os autores Lapierre e Lapierre (2010) fazem menção ao funcionamento destas atitudes durante o jogo afirmando que a expressão é algo que não está escrito em nenhum lugar, as pessoas não conhecem, mas é claramente compreensível.

Segundo os autores Vieira, Batista e Lapierre (2005), a relação tônica, aspecto marcante na conduta da Alice apresentada acima, não se baseia apenas em gestos voluntários, são línguas diferentes que se estabelecem entre dois corpos, sendo que esta pode ser traduzida ou não, pode acontecer através do contato direto ou à distância. O grande privilégio desta relação é a valorização do inconsciente, dando espaço para os íntimos segredos que se manifestam sem tantas defesas.

Tiago era um menino que constantemente queria abraçar o estagiário/professor, chamar a sua atenção e dos demais. Durante as observações, algumas de suas atitudes demonstraram a falta do pai, como foi corroborado pelo relato da professora regente de que seus pais haviam se divorciado recentemente e o garoto passara a morar com a mãe, tendo pouco contato com ao pai. Partindo desse pressuposto, Tiago sempre estava querendo chamar atenção do mediador e dos demais colegas.

> "O Tiago enquanto múmia não correu e nem fugiu de ninguém, simplesmente se jogou no chão e permaneceu intacto, permitindo que também o manipulassem. Nós jogamos lençóis nele e o Rafael sugeriu que o prendêssemos no acampamento (Observação n.2 em 17 maio 2017)".

No trecho citado, Tiago observou de longe todos correndo atrás de uma múmia sem dar atenção a ele, então pegou um lençol e começou a imitar o que estava no foco das atenções: a múmia. Assim sendo, a comunicação que ele conseguiu estabelecer com os colegas foi através da imitação, que é uma das características do jogo simbólico, traduzida de forma efetiva pelos demais que em poucos segundos já estavam tendo contato corporal com ele.

Pode-se inferir que no consciente de Tiago ele estava apenas sendo atacado pelos colegas, sendo que, inconscientemente, estava procurando a relação que não tinha em casa com o pai, o que poderia encontrar com em seus amigos e com o estagiário/professor. É justamente esse o objetivo da relação tônica: permitir que a expressão corporal revele a verdade e não deixar que a fala verbal esconda os pensamentos (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Segundo esses autores, a relação permite que a criança libere a sua afetividade, deixando-a livre para comunicar seus desejos, suas alegrias, suas dificuldades, o seu movimento. Essa relação também pode ser estabelecida com um objeto, onde este represente algo para a criança.

> "A sessão está para acabar, chamo todos para o centro, mas Bruno e Danilo ainda permanecem chutando a bola, só que agora com mais força. Eles talvez saibam que essa oportunidade de se expressar estivesse acabando e queriam desfrutá-la mais intensamente" (Observação n.1 em 15 maio 2017).

Durante as sessões, Danilo quase não se envolvia com os demais alunos; sempre pegava um objeto e estabelecia a relação com ele, através de chutes e movimentos agressivos. Segundo Lapierre e Lapierre (2010), os objetos tem a propensão de ganhar uma dimensão simbólica, podendo a criança praticar determinadas ações com estes que não seriam permitidas com uma pessoa. Essa substituição da pessoa pelo objeto não é isenta de investimento afetivo, podendo assim a criança sentir toda a carga emocional. Pode-se deduzir que os objetos que Danilo agredia estavam representando alguém; ainda que ele mesmo não tivesse consciência disto. Durante todo o período das intervenções ele não mencionou verbalmente quem era a referida pessoa.

Outro objeto que proporciona a sensação de segurança são as caixas de papelão. Elas são buracos vazios, permitindo que a criança também sinta o desejo irresistível de entrar com o corpo inteiro. Diversos significados são atribuídos a este material: berço, automóvel, casa etc (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

> "Nesse momento estava acontecendo uma gritaria atrás de mim. Quando virei era o André, Bruno, Tiago, Danilo e Alice dentro de várias caixas fazendo barulho de motor de carro e dizendo que o carro era super potente" (Observação n.3 em 19 maio 2017).

A sessão foi marcada exatamente por um dos significados que Lapierre descreveu, o automóvel. Em outro momento aconteceu uma situação entre o Rodrigo e a Karol que acabou atribuindo outro significado à caixa.

> “Após a Karol ter tomado a sua caixa, ele observava de longe as cenas que estavam ocorrendo na sala. Sua vontade era de participar, mas algum sentimento o impedia. Depois de alguns minutos ele saiu do canto que estava e pegou a caixa mais próxima, depois pegou uma caixa maior e se escondeu no outro canto da sala. Encolheu-se todo, se cobriu com a caixa grande e observava o movimento pela brecha que tinha. Ficou assim até o final da sessão” (Observação n.3 em 19 maio 2017).

Conforme Lapierre e Lapierre (2005) elucidam, a caixa nesse momento estava representando um abrigo, lugar de prazer e segurança, substituto simbólico do corpo da mãe. No final da sessão as caixas estavam deterioradas, atuando como objeto agressivo, desencadeando as pulsões de destruição dos participantes.

Não só as caixas que serviram de propulsora para tal pulsão, os jornais também foram responsáveis.

> “Introduzi o jornal na sessão, coloquei no meio da sala. O Bruno chutava-os com muita força, fazendo com que se espalhassem. Um dos momentos em que ele fazia isso, os jornais voaram para cima e alguns dos meninos viram, no que gritaram: “É chuva”! Quase que a turma inteira pegava os jornais e jogava para cima; quem ainda estava dentro da caixa voltou a fazer barulho de motor e logo em seguida de pancada. Diziam que os carros estavam se chocando por que a pista estava molhada” (Observação n.3 em 19 maio 2017).

Esse material possibilita vivências regressivas e agressivas. Na sessão descrita o papel fez com que Bruno liberasse a pulsão de destruição e desestruturação que estava presa no seu inconsciente; e a partir desta atitude a sessão tomou um novo rumo, pois quando foi relatado que estava chovendo, vários carros começaram a “capotar”. A ação de capotamento por parte das crianças é associado à morte e renascimento, sendo que a destruição não é um fim irretornável, ela prepara e condiciona a reconstrução. É por meio de um ciclo contínuo de desestruturação e restauração que se faz a evolução psíquica da criança (SILVA, 2010).

Quando a criança apega-se a almofada, como no relato, ou qualquer outro objeto para que ninguém o tome, este material é denominado na Psicomotricidade Relacional, a partir das ideias de Winnicott, como objeto transicional. Esse objeto é carregado de afetividade, tomando o lugar da mãe e compensando a sua ausência. É possível que a criança não consiga ficar sem ele, levando para todos os lugares, pois ele representa sua segurança (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010)

Apesar de ser um objeto de grande valor para a criança, Lapierre e Lapierre descrevem que o indivíduo não deve prolongar-se no contato por muito tempo, pois corre o risco de bloquear a evolução de comunicação. Jamais o adulto deve retirar o objeto da criança; elas devem separar-se por si mesmas, relacionando com o outro para poder transferir seus desejos e fantasias.

Uma vez explorados, os objetos contribuem de diversas formas na mediação das relações das crianças, seja estimulando-as a expressarem sentimentos

amorosos ou agressivos, este último desencadeando conflitivos, sem a interferência e as projeções de um adulto; seja permitindo que a criança estabeleça transições da primeira relação com a mãe para a relação com o objeto, fazendo com que adquira certa autonomia afetiva e aceite a ausência da mãe. No decorrer das sessões esses objetos foram oportunizando às crianças desenvolverem comunicações cada vez mais autênticas, "conduzindo a um prazer de trocas com conteúdos emocionais, sobretudo, quando na relação a dois" (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 67).

A mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos.

O papel do mediador é de extrema importância durante as sessões. Logo de início ele deve construir um diálogo autêntico com a criança, não mediado por um jogo de papéis, na função professor e aluno, "mas uma relação de pessoa a pessoa, na qual a criança tenha a possibilidade de exprimir suas fantasias e de libertar suas pulsões, mesmo que agressivas" (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 18).

A relação com a criança não é como muitos manuais de pedagogia transcrevem, dizendo que o adulto deve se impor sempre consciente e racionalmente sobre a criança; tendo em vista que os comportamentos das mesmas envolvem diretamente o adulto, provocando respostas nem sempre conscientes e nas quais o professor expressa seus próprios problemas.

> "Do outro lado da sala estava a Luana, encolhida no chão e de cara fechada. Sentei ao seu lado e perguntei se estava tudo bem; ela disse que não queria brincar. Nesse exato momento passou o Samuel com uma bola que tinha um pino dentro, começou a chacoalhar e me disse: "Olha só, minha bola faz um barulho". Então pedi a bola e fiz um alarde "Uau, que barulho legal, será o que tem dentro? A Luana que estava emburrada no chão levantou-se rapidamente e veio com um sorriso: "Deixa eu ver também, quero ouvir". Reuniram-se aproximadamente oito crianças ao meu redor apenas para ouvir o barulho do qual tanto falavam" (Observação n.1 em 15 maio 2017).

Durante esta sessão foi dado liberdade à Luana quanto à participação do jogo, de modo que ela decidiu ficar no canto apenas observando o que estava acontecendo. Essa permissão foi novidade, pois a professora regente sempre obrigava as crianças a participarem das rodas e das atividades. Como a psicomotricidade relacional age de acordo com a escolha da criança, Luana sentiu-se bem em entrar no grupo a partir da curiosidade estimulada pelo mediador.

Samuel, que era o dono da bola, neste episódio agiu de forma surpreendente. Nas observações anteriores foi notado que ele sempre chorava quando alguém tomava o seu objeto relacional; demonstrava medo de se impor e de brigar pela posse. Quando peguei o objeto e mostrei para os oito alunos que estavam ao meu redor, ele tomou a bola da mão dos que me rodeavam, dizendo que o objeto era dele. Essa atitude de posse demonstrou uma imposição e firmeza, contribuindo

para sua personalidade. Quando os curiosos se afastaram, ele ficou chacoalhando a bola por um longo tempo e abraçando-a, mostrando domínio sobre ela.

Este aluno sempre era acompanhado pela mãe antes do início da aula. Ela aguardava-o num banco próximo a sala, até a hora de todos entrarem na sala, já que se saísse, o garoto começava a chorar querendo que sua mãe estivesse por perto. Pelo fato de ele ser filho único, ela me relatou que sempre fazia a sua vontade, e que não costumava dizer 'não' a ele, pois isso só traria tristeza e choro. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005) as ações das crianças durante a sessão são reflexos das ações em casa, sendo necessário o mediador estar disponível para viver o papel imposto pela criança, entrar no jogo e seguir suas orientações, podendo às vezes se impor.

Tendo em vista que Samuel tinha dificuldade de se impor e de acatar ordens, foi necessário mediar no intuito de lidar com essas dificuldades, permitindo primeiro que ele dominasse o mediador para que nas próximas sessões acontecesse o inverso.

> "No começo da sessão o Samuel mostrou-se muito agressivo. Eu estava sentado sobre um lençol e ele chegou por trás me dando um 'mata leão' e montou em cima de mim. Naquele momento passei a ser um cavalo, onde ele me manipulava para andar por todos os lados da sala. O Samuel colou um lençol sobre os seus ombros e esporadicamente me dava alguns tapas para que eu aumentasse ou diminuísse a velocidade" (Observação n.5 em 24 maio 2017).

De acordo com Lapierre e Aucouturier (1986), quando a criança descobre o seu poder de agir, de ter uma ação sobre o corpo do outro, ela quer exercer tal poder. O seu desejo não é mais ser reconhecida como objeto, mas ser vista como sujeito, que age e é dono de seus atos. Às vezes o mediador não obedecia aos comandos de Samuel, e como punição o "cavalo" recebia tapas. Durante todo o percurso o garoto demostrava que tinha total domínio. Mais cedo ou mais tarde a criança encontra resistências, obstáculos e oposições; sendo necessário o mediador trabalhar esses conflitos na preparação dela para a vida. É preciso então que ela reconheça o limite do seu poder e aceite as frustrações que possam acontecer.

Depois de algumas sessões sendo dominado por Samuel, o mediador achou o momento oportuno para que os papeis fossem invertidos.

> "Fui me relacionar com o Samuel, mas de forma diferente. Ele propôs de ser o pai e eu o filho. Começou a me dar ordens, das quais acatei algumas, mas depois reverti os papeis: "Samuel, vai tomar banho que daqui a pouco você vai para a escola", falei com um tom paterno. "Não tio, essa brincadeira não vale, se você continuar não vou brincar contigo". "Brincar? Do que você está falando? Nada de brincar, você vai é tomar banho", eu repliquei. Ele saiu chateado e eu não fui atrás. Quando ele percebeu que tinha me perdido para outras crianças, correu para os meus braços e falou: "Ta bom, mas depois vamos brincar de dinossauro". Fui dando ordens e entrando em um enredo de cavernas e dinossauros, e então ele já estava atendendo aos meus comandos (Observação n.8 em 31 maio 2017).

Samuel precisa na vida de uma figura de autoridade que desempenhe uma função paterna, aquela que está condicionada a estabelecer ordens, limites e comandos. Deduz-se que as atitudes dele no geral são reflexos da ausência de tal figura.

O mediador além de estabelecer limites também deve desencadear soluções para as dificuldades das crianças, entrando no jogo delas e fazendo com que expressem o que estão sentindo (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

> "Certo momento o Caio veio com uma seringa de mentira e aplicou um remédio que me infectaria e eu passaria a ser uma múmia. Fiz uma cena, me joguei no chão e tive uma convulsão. Apanhei o lençol mais próximo, coloquei sobre a minha cabeça e corpo. Quando eu ia levantar a Rafaela ficou de joelhos e me segurava tentando impedir que eu levantasse. A agressividade dela era expressa apenas no tonos muscular. Ela me olhava sorrindo, mas apertava meu braço muito forte. Não disse sequer uma palavra, mas seu corpo dizia que ela tinha domínio de toda a situação. O Danilo também se atirou por cima de mim e ficou sentado na minha barriga. Veio com gestos agressivos, arranhava o meu rosto e cortava meu pescoço. Ali soltava toda a sua agressividade reprimida. Em todo o momento eu permitia que essa agressividade fosse liberada, correspondia a cada ação dele. Quando esse caçador, que era intitulado por ele mesmo, saciou essa vontade, saiu de cima de mim e foi para dentro da sua cabana" (Observação n.2 em 17 maio 2017).

.

A Rafaela é uma menina muito calada e reprimida, quase não se ouvia sua voz durante as aulas. Nas observações ela não demonstrou ser agressiva, diferente do que acontecera nessa sessão. O papel do mediador de responder às dores e de desencadear essa pulsão agressiva contribuiu para a personalidade de Rafaela, de modo que ela sentiu permissividade para expressar a sua raiva durante o jogo.

O Danilo já se demonstrava agressivo desde as sessões anteriores, mas transferia seus sentimentos de raiva para a bola, chutando-a com bastante força. Nesse jogo esta transferência foi feita para o mediador, que respondeu aos seus desejos e saciou o conflito interno.

As sessões, que são vistas pelos adultos apenas como um lugar de brincadeira, possuem objetivos variados, mas não são apresentados de forma sistematizada. Manifestam-se de modo sutil com adaptação ao desejo da criança, tendo a finalidade de permitir a evolução deste desejo[5]. O motivo de ter objetivos variados se dá pela individualidade de cada criança, que embora se encontrem em uma mesma faixa etária, estão em momentos psicológicos diferentes, pois o contexto familiar e a história são distintos.

Como descrito por Vieira, Batista e Lapierre (2005), o papel do mediador é possibilitar à criança o desenvolvimento e a evolução em direção à autonomia e socialização. A partir do momento que o mediador vive a dimensão do brincar, contribui no desencadeamento de fantasias e de pulsões reprimidas, como observado nas atitudes de algumas crianças durante as sessões. A atuação do mediador permite à criança a encontrar saídas para manter com prazer suas capacidades relacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos com esta pesquisa que as sessões de psicomotricidade relacional possibilitaram às crianças vivências com diversos objetos e oportunizaram a expressão de sentimentos não manifestos anteriormente. As crianças, durante as sessões, estabeleciam constantemente relações afetivas entre si e com o professor, utilizando a própria linguagem do corpo ou mesmo o objeto como mediador na relação. Foi através destes objetos que alunos específicos expressaram pulsões agressivas reprimidas, necessidade de domínio, dependência fusional etc.

A partir da fundamentação teórica apresentada é possível relacionar à prática as contribuições ao processo de desenvolvimento das crianças participantes deste estudo, tanto no que diz respeito às relações afetivas por meio dos objetos quanto na mediação do professor, na tentativa de dar autonomia e socializar a criança.

Com base nas observações das trajetórias de algumas das crianças da turma foi possível desvendar realidades diferentes dentre os participantes deste grupo. Podemos destacar a manifestação de sentimentos reprimidos, a dependência da relação fusional, a carência de relações afetivas, físicas e emocionais, e a exiguidade pulsional de domínio. Com base nestas realidades, foram taxados objetivos relacionais em cada sessão no intuito de contribuir pedagogicamente com o suporto psicológico necessário para auxiliar no processo de dissolução dos conflitos emocionais inconscientes das crianças.

Partindo da análise, é possível afirmar que em cada uma destas sessões os problemas afetivos-relacionais das crianças receberam suporte e acolhimento, contribuindo para que elas mesmas caminhassem na direção de encontrarem uma solução, amenizando assim os seus conflitos inconscientes. Podemos considerar que as sessões de psicomotricidade relacional contribuíram tanto para as crianças no sentido de desenvolvimento integral quanto para a formação pessoal e a autopercepção do mediador. Isto porque, permitiu também que este explorasse a dimensão do prazer de brincar, que é uma prática pouco experimentada pelos professores.

Com esta pesquisa pôde ser evidenciado a importância da psicomotricidade relacional para o ambiente escolar, uma vez que esta promove uma igualdade de contribuições frente ao desenvolvimento de cada aluno. Nos dias atuais seria importante a utilização desta metodologia nas instituições de ensino para que os profissionais conhecessem os conflitos de seus alunos e contribuíssem no aprendizado de forma individualizada, respeitando o limite de cada um. Faz-se notório esta colocação tendo em vista que foi observado no decorrer dos estágios que alguns professores pretendem ajudar no aprendizado da turma, mas sentem dificuldade de reconhecer as limitações nas quais o aluno se encontra.

Em síntese, além de entender o respeito ao andamento do processo de cada aluno, esta pesquisa também possibilitou compreender detalhadamente a função do professor diante da criança e a liberdade que deve ser dada a ela para se expressar em suas relações

Por fim, para a elaboração de futuras pesquisas faz-se necessária a exploração de informações aqui coletadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL. Código de ética. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP)**. Disponível em: http://www.psicomotricidade.com.br/etica.htm. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Associação Brasileira de Psicomotricidade.** Disponível em: http://HYPERLINK "http://www.psicomotricidade.com.br/etica.htm" HYPERLINK "http://www.psicomotricidade.com.br/etica.htm"http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001**.**

CIAR. Centro Internacional de Análise Relacional. **Psicomotricidade Relacional.** Disponível em: http://ciar.com.br/seminario-de-psicomotricidade-relacional-apresenta-novos-caminhos-para-a-educacao/ Acesso em 17 abril. 2017.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FONSECA, V. **Escola, escola quem és tu?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento. Psicomotricidade e educação**. 3. ed. Curitiba: Filosofart / CIAR, 1986.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba, Pr. Editora UFPR, 2010.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1981.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis (RJ): Vozes; 1994.

MORO, D. R. P. A Psicomotricidade Relacional na Escola Responsável pela Qualidade nas Relações Interpessoais. In: **Congresso Nacional de Educação**, 8, 2008, Curitiba, PR, Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/317_152.pdf. Acesso em: Acesso em 3 maio. 2016.

NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

SILVA, R. **Benefícios da Psicomotricidade na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://www.blog.estimulopraxis.com/?p=208>. Acesso em: 27 ago. 2017.

UNIDADE II
CORPO, MÍDIAS E LINGUAGENS

A IMAGEM DA CRIANÇA & A CRIANÇA DA IMAGEM: QUE INFÂNCIA ESTÁ SENDO MIDIATIZADA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA?

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento
Unemat
cintraprof@unemat.br

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro
Unemat

Samantha Dias de Lima
Unisinos/Ifsc

Eu sei, mas não devia

> [...] A gente se acostuma a andar nas ruas e ver cartazes, a abrir as revistas e ver anúncios, a ligar a televisão e assistir comerciais. A gente se acostuma, eu sei, mas não devia.
>
> Marina Colasanti (1995)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Optamos por iniciar este artigo com a epígrafe do poema *Eu sei, mas não devia,* de Marina Colassanti, pelo fato de acreditarmos que, mesmo em nosso dia a dia com as recorrentes postagens que invadem nossas mentes por vários meios midiáticos, precisamos verificar, analisar, criticar, [re] agir e não nos acostumarmos aos fatos que causam tamanho desrespeito à humanidade, em especial às crianças, cujo as postagens, em muitas circunstâncias, desqualificam a maioria.

Não obstante, várias áreas do conhecimento tomam a criança como objeto de estudo. Neste artigo temos como objetivo buscar compreender por meio da área da Sociologia da Infância, as infâncias e as crianças na sociedade contemporânea, com base no referencial pós-estruturalista e utilizando como aporte teórico autores como: Sarmento (1997, 2004, 2005, 2007), Natália Fernandes (2007, 2009), Borges e Cunha (2015), Momo (2015) e Kohan (2010).

Em nosso dia a dia costumamos folhear em diversos espaços sociais; consultórios médicos, escolas, casa, livrarias, etc., vários tipos de revistas, mas, geralmente, não nos atentamos ao(s) tipo(s) de crianças que estão sendo expostas e quais as que estão invisibilizadas em nossa sociedade, por isso, não fazemos nenhum tipo de questionamento e pouco a pouco as coisas vão se ‘naturalizando’.

Com o objetivo de refletir de forma mais aprofundada sobre quais os tipos de

infância são midiatizadas na contemporaneidade, neste artigo, utilizou-se como metodologia a análise documental usando como artefato quatro publicações que ilustram várias imagens de crianças. De acordo com Lüdke e André (1986) entre vários artefatos, as revistas são consideradas documentos.

Após mais de duas décadas, as três autoras atuando de forma direta e/ou indireta em escolas públicas, pudemos verificar a invisibilização das crianças de meios sociais menos favorecidos economicamente, principalmente daquelas que não possuem características físicas consideradas pela sociedade como as 'mais belas' e, de forma cruel, são excluídas socialmente.

Este sentimento de indignação em relação à exclusão sempre fez parte de nossas vidas, mas, reacende de forma mais fervorosa após várias leituras e discussões a respeito da criança e da infância ocorridas no Seminário de Docências e Infâncias Contemporâneas, ministrado em 2017/2 na Universidade Vale do Rio dos Sinos, onde foi possível que o encontro das três autoras, o qual nos fez refletir a respeito da nossa atuação enquanto profissionais ao longo desses anos, bem como da responsabilidade que nos é atribuída frente as crianças de nossa sociedade.

DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Apresentamos uma análise documental através do uso do acervo de quatro revistas. Primeiramente foi feito um levantamento sobre as imagens das crianças em duas revistas específicas para crianças, sendo uma de edição especial (1) e outra de edição comum (2); uma outra também específica para criança (3) e uma revista voltada para área da educação (4). Procurou-se identificar o tom dominante das imagens que aí circulam o que apontou para ênfases que merecem ser discutidas, pois, verifica-se que as que mais predominam são as de crianças brancas, de pele rosada, na maioria das vezes com os olhos azuis, visivelmente limpas, bem alimentadas e sorridentes, ou seja, felizes e inocentes, o que contraria a realidade vista nas escolas públicas que frequentamos.

Para analisar as imagens das crianças representadas nas revistas, foram levadas em consideração as seguintes categorias: 1) biotipo das crianças apresentadas; 2) a forma como estão vestidas; 3) suas poses e suas expressões e; 4) o tipo de reportagem que elas aparecem.

Considerou-se como características de crianças brancas as de pele clara e cabelos lisos. As negras, as de pele escura e cabelos cacheados. Vale registrar que além das crianças brancas e negras foram encontradas, nestas edições, imagens de crianças japonesas e indígenas que também foram incluídas em nossas análises.

Na tentativa de não fazer uma análise do material de forma contaminada pelos estudos que vinhamos fazendo ao longo dos anos, as quatro publicações foram analisadas de forma minuciosa, tanto por nós autoras deste trabalho, como por outras cinco pessoas ligadas ou não a educação. Essas pessoas foram convidadas a expor seus pontos de vistas em relação as imagens das crianças das revistas sem nenhuma discussão prévia. Duas dessas pessoas não conseguiram

enxergar nada além de crianças belas, inclusive dizendo que gostariam muito de ter filhos com essas características e que sonhavam em ver a imagem deles estampadas em uma dessas revistas, "[...] o mercado interpela os sujeitos não só produzindo desejos, mas também mecanismos e dispositivos para garantir o consumo, isto é, uma pedagogia do consumo." (DORNELLES, 2005, p. 84). As outras três verificaram que a maioria das crianças eram belíssimas e que não apareciam crianças que não apresentassem esse biotipo.

Não se trata aqui de emitir juízo de valores, atribuindo o certo e o errado às crianças em seu período de infância, uma vez que vivem em contextos sociais e econômicos diversos, mas, de entender a multiplicidade da infância, pois, no lugar de educadoras é preciso ter esta visão ampla dessa fase da vida humana até para estarmos sempre atentas quando se tentam naturalizar a exclusão de crianças. "É problematizar a produção de saberes que não são apenas constituídos pela escola, mas por pedagogias culturais que com autoridades passam a fabricar modos de ser infantil." (DORNELLES, 2005, p. 90).

CRIANÇAS E INFÂNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

De acordo com Ariés (1981), até por volta do século XII a arte não representava a infância. Esta não representação pode significar que a criança não ocupava um espaço social, portanto, invisibilizada. No século XIII começa a ser representada pela imagem de anjos e afeminados. Becker (2009, p.79, *apud* Borges e Cunha, 2015, p. 100) vai conceituar esta infância como "transcendente, imagens de bebês rechonchudos, nus e às vezes com asas". No século XIV, a arte italiana contribuiu para o desenvolvimento e expansão do sentimento da infância e apresenta a criança sem roupa, nua, com aspecto angelical. Segundo Ariés (1981) foi no século XVII que a criança passou a assumir um papel na sociedade, o que levou as famílias a se preocuparem com os altos índices de mortalidade infantil e olhares voltados para esta fase da vida humana passam a conquistar novos espaços sociais.

De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 4):

> Estudos apontam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (Ariés, 1973). Com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro de Ariés (1973) sobre a História social da infância e da família, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre A evolução da infância, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo.

A partir do século XX os direitos da criança passam a ser legalizados (Declaração Universal dos Direitos da criança, 1959, Constituição de 1988, Leis de Diretrizes e Bases (1971, 1996), Estatuto da criança e do adolescente (1990) Convenção sobre os direitos da Criança (1989) entre outros. A partir desse período, é notório a dedicação das publicações de pesquisas voltadas às proble-

máticas das crianças e a infância, ou seja, tivemos um crescente movimento no sentido de ampliação das possibilidades de atuação das crianças na sociedade seja no âmbito das pesquisas, das instituições, das políticas governamentais e movimentos sociais, o que não ocorria em um passado bem próximo.

Desse modo, verifica-se que a história da criança não está circunscrita à história das leis, mas, aos reconhecimentos de direitos e garantias cidadãs. De fato, há uma garantia de direitos por lei, mas, questiona-se: Como as crianças estão de fato gozando dos seus direitos sociais?

Momo (2015) relata que foram as áreas da Biologia e da Psicologia que passam a dar sustentação científica ao modo de entender e explicar a criança. Para a autora:

> Ao tomar como objeto de estudo e análise a criança, esses dois campos do conhecimento afirmaram dizer verdades científicas e inquestionáveis sobre ela que acabaram por colaborar para instituir a ideia de criança universal, a-histórica, ou seja, um ser único e igual em qualquer tempo e lugar. Ao instituir essas verdades, tais saberes balizaram não somente os modos de enxergar as crianças, mas também e principalmente as práticas e as instituições a elas direcionadas. Dito de outro modo, o que se faz com as crianças e para elas depende do modo como as vemos, as entendemos, as explicamos e do que por elas sentimos (2015, p. 88-89).

De acordo com Carvalho e Silva (2016), as teorizações, pesquisas e práticas que têm as crianças como foco apresentaram mudanças significativas a partir da década de 1980 e 1990 com a emergência dos novos estudos sobre a infância. Uma concepção que aparece com predominância é a da infância dividida em faixas etárias, definidas pelos momentos de modificações nos comportamentos biológicos, porém, embora essa classificação atenda a algumas áreas, do ponto de vista das Ciências Sociais, contraria as evidências históricas, onde "compreendem as crianças como sujeitos ativos, construtores e que modificam seus contextos e a sociedade [...] posicionam as crianças como as principais conhecedoras e informantes sobre suas vidas". (CARVALHO e SILVA, 2016, p.187). Lyotard (*apud* Kohan, 2010, p. 133) afirma que a infância não é apenas, ou sobretudo, uma etapa da vida, algo que transcorre num tempo cronológico e, sucedendo, supera-se. Para o autor, a infância habita sem ser percebida, pois "a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é 'expressão de vida'; [...], vida em movimento; vida em experiência" (KOHAN, 2003, p. 253).

A esse respeito Momo (2015, p. 68) afirma que:

> Ao se falar de infância, é preciso considerar que este é um conceito, uma invenção historicamente recente. As crianças sempre existiram (condição para a própria continuidade da espécie humana), mas os modos de olhar para elas, o que sobre elas se pensa, se sente e se diz, os saberes que sobre elas são construídos, as práticas e as instituições que a elas são dirigidas mudam ou são inventados de acordo com os contextos social, cultural, econômico, geográfico e familiar, entre outros, de cada época e lugar.

Aos estudiosos da área da infância, sem fazer muito esforço a memória, lembram quais as crianças eram levadas para as rodas dos expostos, ou seja, as que não podiam ser (re) conhecidas na sociedade, privadas de tudo, inclusive e principalmente de saber quem as colocou no mundo. Dornelles (2005), também nos faz lembrar da *rodas dos expostos* que foram criadas em todo Brasil por volta do início de 1700 a meados de 1800, cuja finalidade era a de recrutar os meninos que ali viviam para trabalharem nos arsenais ou navios mercantes, para servirem o exército e enfrentar guerras, cujo dia-a-dia era de fome, maus tratos, trabalhos pesados, expostos a todo tipo de perigos, isso tudo com apenas nove, dez, onze, doze anos. Não importa a idade pontual, eram simplesmente crianças. A realidade das meninas, não era nada diferente, só mudava o tipo dos afazeres. Sendo assim, sem direito a uma infância digna e de direito. Realidade diferente das crianças abastadas, que estavam sempre bem cuidadas, limpas e que ao longo de sua infância a preocupação era a preparação do dote, pois eram belas e puras.

Após estudo sobre a infância ao longo da história, verifica-se que ainda há uma grande relação entre a infância e a pureza. Essa pureza relacionada ao branco, a limpeza, a saúde e esse tipo de informação nos passa a ser 'naturalizado'. Desse modo, esse trabalho parte na busca das respostas das seguintes inquietações: o que nos leva ao processo de inculcação a esse tipo de criança? Como as crianças são representadas pela sociedade na contemporaneidade? E as crianças que não possuem as características físicas impostas pela sociedade, que lugar ocupam?

A esse respeito, Borges e Cunha (2015, p. 100) afirmam:

> Ainda hoje, vislumbramos esta infância bibelo nos artefatos vinculados a primeira infância e a maternagem do respectivo período vital. A evocação de imagens de bebês que se vinculam a crianças brancas, delicadas, saudáveis e felizes é extrema, nestes artefatos. Digo, pois, que, trata-se, então, da alusão a um corpo e uma infância soft representada basicamente a partir da inocência e da beleza, principalmente, e que tem por objetivo vender não só produtos, mas concepções do que deve ser um corpo bonito, admirado ou não, do que deve visibilizado e o que dever ser ‗escondido'. —É na representação, entretanto, que o poder do olhar e o olhar do poder se materializam (SILVA, 2003), pode se pensar, portanto, que é na relação existente entre a representação e a imagem, que vai ocorrer o processo de significação ente o 'olhante'com o artefato.

De acordo com as autoras, o poder do olhar é tão forte que na maioria das vezes não somos capazes de interpretar o que está acontecendo no contexto social em que estamos inseridos e, naturalmente, vamos passando aos nossos filhos e pessoas que nos rodeiam alguns valores que somente nos damos conta que não concordamos com eles quando são colocados na roda para discussão, pois nos são diariamente inculcados, *A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma* (MARINA COLASANTI). Borges e Cunha (2015, p. 105) afirmam que por meio das imagens cada vez mais expostas pelas mídias é possível formular

pontos de vistas, gostos, maneiras de ser que vão sendo construídos desde a mais tenra idade.

Atualmente, pensar a criança e a(s) infância(s) nos exige o exercício à crítica, jamais a cumplicidade ou a simples concordância de tudo que nos é posto por meio das imagens, é preciso problematizar, pois, "se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar" (VEIGA-NETO, 2003, p. 30-31).

Problematizar os modos de compreender as infâncias, foi um dos desafios apresentado por Dornelles e Marques (2015), em uma pesquisa desenvolvida com acadêmicas do curso de Pedagogia, onde questionaram: Mas, afinal, o que é infância? De acordo com as autoras, os discursos que tratam da infância como uma fase de felicidade, inocência, brincadeiras e base para o futuro, a princípio, foram recorrentes entre as estudantes do curso de Pedagogia, mas, ao final da pesquisa, as autoras concluíram que, de modo geral, todas se surpreenderam e produziram deslocamentos em seus pensamentos ao terem suas concepções de infância problematizadas a partir de diferentes estratégias metodológicas, tais como: discussões de leituras indicadas, discussões de vídeos, análise de imagens e compartilhamento de memórias. "Ao ensinar essas habilidades, experimentei muitas vezes o fortalecimento dos/das estudantes que aprendem a compreender e a avaliar criticamente aspectos de sua cultura que normalmente são tidos como naturais" (DOUGLAS KELNER, apud Silva, p. 126, 1995).

Schwengber (2015, p. 208) escreve que a imagem mais do que apenas ilustrar, ornar um texto, representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua, educa. A respeito das imagens, Douglas Kellner (*apud* Silva, p. 109, 1995) enfatiza que ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são constituídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas. Borges e Cunha (2015, p. 105) afirmam que:

> Estas mídias que expõem e colocam em circulação os artefatos culturais na contemporaneidade nos influenciam drasticamente nas concepções de infâncias, corpos infantis e crianças. Suas intencionalidades dar-se-ão não apenas no âmbito de classificar e segmentar o que é belo, bonito e inadequado, mas também na interface de excluir o que foge à normalidade.

As imagens de bebês, loirinhos, gordinhos, pele rosada, cabelos lisos, são tão inculcadas cotidianamente em nossas mentes por meio de outdoors, revistas, televisão, propagandas de produtos infantis e até mesmo para adultos, que passamos, as vezes de forma inconsciente a separar o belo do feio, o melhor do pior, o superior do inferior. Diante disso, mesmo sabendo que somos seres humanos possuidores dos mesmos direitos, a inclusão e a exclusão passam a ser severamente dolorosas. A esse respeito, Dornelles (2005, p. 71) nos provoca a refletir que existem infâncias mais pobres, as do Terceiro Mundo, e dos países mais ricos, as da tecnologia e a dos buracos e esgotos, as amadas e as armadas, etc. Por isso, é preciso problematizar sempre, "daí estudá-las em suas minúscias." (ibidem, p. 72).

MUITO PRAZER! SOU UMA DAS CRIANÇAS DAS REVISTAS.

Segundo Momo (2015), os estudos da história da infância e da Sociologia da Infância, ajudaram a compreender que as crianças estão inseridas em determinados contextos históricos e sociais, com determinadas regras, hábitos e costumes, e que são seres integrantes e ativos das sociedades.

Como nos diz Marina Colasanti *A gente se acostuma a andar nas ruas e ver cartazes, a abrir as revistas e ver anúncios, a ligar a televisão e assistir comerciais,* mas é preciso que aprendamos a ver, pensar, refletir e agir contra ao que essas imagens nos dizem e não nos acostumarmos a ser meros consumidores, procuremos o caminho do labirinto que nos oportunize questionar e não simplesmente percorrer o caminho de forma invisibilizada.

A esse respeito Douglas Kellner (apud Silva, p. 113, 1995) afirma que:

> Embora os apologistas da indústria da publicidade argumentem que a publicidade é predominantemente informativa, um exame cuidadoso das revistas, da televisão e de outros anúncios imagéticos indicam que ela é avassaladoramente persuasiva e simbólica e que suas imagens não apenas tentam vender o produto, as associá-lo com certas qualidades socialmente desejáveis, mas que elas vendem também uma visão de mundo, um estilo de vida e um sistema de valor congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo.

Fica cada vez mais evidente, é que as crianças que não têm as características físicas que atendam aos modelos de corpo e infância exigidos pela sociedade para serem consideradas belas “deixam o invisível e o indesejável” (BORGES e CUNHA, 2015, p. 108) e assim passam a ser consumidores das imagens dos outros.

Foucault (1995 *apud* Dornelles, 2005) nos provoca a refletir que os espaços ocupados estabelecem a fala de quem fala, o status de quem fala e de onde vem o discurso de quem fala. As crianças que são expostas na mídia com maior evidência é como se estivessem “autorizadas a dizer a *verdade* sobre o modo de ser criança ou adolescente na atualidade.” (DONELLES, 2005, p. 97).

Após análise minuciosa das edições das quatro publicações segue um quadro referente a quantidade de vezes que apareceram crianças brancas, negras e japonesas nas quatro revistas.

Quadro I: As crianças das imagens

Revistas	Crianças Brancas	Crianças Negras	Crianças Japonesas	Crianças Índias
Nº 1: edição especial	38	02	01	00
Nº 2: edição comum	32	05	00	00
Nº 3	34	06	01	00
Nº 4	15	40	00	03
Total	119	53	02	03

Fonte: Autoras.

De acordo com o demonstrativo do Quadro I, no total das 177 imagens de crianças que aparecem nas quatro edições das revistas, 67,23% são brancas, 29,94% são negras, 1,13% são japonesas e 1,7% são indígenas. Verifica-se que a imagem de crianças brancas, bem vestidas, brincando, estudando e sorrindo, prevalece significativamente as demais. Muitas vezes passamos as páginas dessas revistas nos encantando com a beleza das crianças apresentadas, e nos esquecemos das crianças *Downs*, cegas, cadeirantes, obesas, surdas, pobres, sujas, negras, entre outras, pois, "É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias" (DORNELLES, 2005, p. 71) e que legalmente todas as crianças são possuidoras de direitos.

Outro fator que nos provocou a reflexão em relação as imagens das crianças nas revistas foram as que apareceram brincando, munidas de brinquedos eletrônicos, coloridos, demonstrando aparente destreza à tecnologia, imagens essas que convence grande parte da sociedade que este é o mundo infantil da contemporaneidade. Mas, não podemos nos furtar à realidade da maioria das crianças brasileiras, que compõem a infância *ninja*. Segundo Dornelles (2005, p.72):

> A infância ninja é aquela infância que está à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da Internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana [...] vivem em bueiros à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das Tartarugas Ninjas.

Ainda em relação as crianças *ninjas,* a autora (ibidem, p. 78) descreve:

> Atualmente as crianças ninjas são encontradas dentro de esgotos, embaixo de viadutos e ponte. São vistas diariamente nas esquinas com sinaleiras fazendo malabarismos, vendendo coisas, pedindo esmolas, isso certamente marca um tipo de infância inventada como marginal, perigosa, aquela que, mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite sua sobrevivência. Infância que como fala o poeta no sinal fechado vende chiclete, capricha na flanela, tem as pernas torta e se chama Pelé, mas que apavora porque consegue viver sem o adulto.

Verifica-se que enquanto as imagens vendidas na mídia são as de algumas crianças que brincam em espaços confortáveis e "seguros", outras estão expostas a espaços de vulnerabilidades e muito distantes de qualquer tipo de acesso às tecnologias avançadas. Ou seja, totalmente excluídas e servindo para aumentar as estatísticas dos excluídos. Com o bombardeio de imagens de crianças brancas, limpas, saudáveis que aparecem diariamente nos outdoors, revistas, televisão nos leva ao processo de inculcação entre o feio e o belo, o bom e o ruim, o melhor e o pior e, consequentemente à exclusão e opressão.

Enquanto as crianças negras começam a aparecer em algumas revistas, verifica-se (Quadro I), que as com outras características físicas são ainda mais invisibilizadas, "se para muitos, no senso comum, a primeira infância já tida como

sem voz, pense então o que é ser sem voz, ser invisível e ser infantil." (BORGES e CUNHA, 2015, p. 110). Neste trabalho, o caso das japonesas e indígenas. As japonesas aparecem uma vez nas revistas de número 1 e 3 e nenhuma vez nas revistas de número 2 e 4, enquanto que crianças indígenas, aparecem somente na revista de número 4 cuja reportagem as colocam como vítimas da desigualdade social sobre o recebimento do Bolsa Família. Desse modo, verifica-se que todas são crianças, praticamente na mesma faixa etária, mas, em contextos sociais diferentes, com infâncias diferentes. Momo (2015, p. 90) afirma:

> Penso que os significados sociais que atribuímos à pobreza, aliados à falta de lentes teóricas para além da área Pedagógica, impossibilitavam--me de ver outras coisas. No que concerne à pobreza, cabe considerar que seus significados são construídos socialmente, compartilhados e relacionados a questões geográficas, de cor da pele, de "capacidade" de produção e de consumo.

Os efeitos das imagens das crianças que nos são expostas nos mais diversos materiais impressos e na mídia, são praticamente incontestáveis, pois," A mídia escrita e áudio visual veiculam informações reais e fictícias – em tese não censuradas no regime democrático – aos receptores, em princípio livres para evitá-las ou criticá-las". (PETITAT, 2011, p, 370).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo pontuamos a importância de continuarmos problematizando as mais variadas imagens em que as crianças são apresentadas nos artefatos midiáticos que são amplamente circulados por vários lugares da sociedade, pois, como diz o velho ditado popular "Uma imagem diz mais que mil palavras."

À medida que tomamos a imagem como um meio de comunicação não podemos concebê-la de forma isolada e sem significações, pois é preciso perceber tudo que a rodeia, uma vez que as "imagens alteram-se de acordo com os contextos e grupos culturais em que elas serão visibilizadas" (BORGES e CUNHA, 2015, p. 101).

Ao final deste artigo foi possível verificar a forte relação entre a imagem das crianças brancas, de olhos azuis e bem cuidadas aos produtos de vendas. Também identificamos que as crianças negras que apareceram em reportagens de produtos para vendas aparecem bem vestidas, fofas e saudáveis, uma representação de uma infância maravilhosa, cheia de delicadeza, fofura, meiguice e alegrias, fazendo com que as pessoas que têm acesso a este tipo de revista almejem que seus filhos e filhas tenham as mesmas características físicas que as crianças das revistas. Acreditamos que a imagens têm grande influência nestas concepções, não apenas as imagens em si, mas todas as linguagens que vêm com elas.

Essa infância apresentada nas revistas 1, 2 e 3 é tão forte que é capaz de reverberar na vida das pessoas regulando e normatizando condutas, estéticas que

devem ser seguidas, bem como de formular pontos de vistas capazes de excluir de forma cruel crianças que não atendam essas características físicas. “Estas representações visuais atuam em nossa vida de forma tão voraz e marcante que podemos pensá-la, até certo ponto, com um poder até maniqueísta de envolvimento e sedução” (BORGES e CUNHA, 2015, p. 104).

Em um país que foi constituído e construído literalmente pela diversidade étnica do seu povo, nos provoca a refletir como as imagens de infâncias midiatizadas podem ser capazes de continuar sendo um forte fator de exclusão, é preciso levar ao ‘pé da letra’ refletir e agir ao que Marina Colassanti nos diz em seu poema - *Eu sei, mas, não devia.*

Em qualquer estudo, sociedade, circunstância, que venhamos estudar sobre as crianças, é oportuno problematizarmos qual infância estamos de fato preservando e atribuindo sentido. A todo instante não podemos deixar de reconhecer nas crianças potência e as enxergarmos como seres proativos, históricos e sociais que constroem cultura, que têm curiosidades, desejos, sentimentos e que precisam ser ouvidas e visibilizadas independente de suas características físicas.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BECKER, Aline. **Infâncias e Visualidades.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BORGES, Camila Bettim; CUNHA Susana Rangel Vieira da. **Retratos de uma infância contemporânea: os bebês nos artefatos visuais**. Revista Textura, v. 17, n. 34, p. 99-111, 2015.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **A participação infantil em foco**: uma entrevista com Natália Fernandes. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan,/mar.2016. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index. Php/PsicolEstud/articule/view/28430/pdf.

DONELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, MARQUES, Circe Mara. **Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia

Pós-moderna. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

----------. Vida e morte da infância entre o Humano e o Inumano. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, n 3, 2010. p. 125-138. Disponível em: http//ser.ufrgs.br/index.php/educaçãoerealidade/article/view/13083/10278.

MOMO, Mariangela. Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola. **Revista Educação**, v. 38, n. 1.p. 87-95, jan-abr. 2015. Disponível em: http://revistaseletrônicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18466/12756

NASCIMENTO, Claudia Terra do. BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeskca Fortes. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas**, v. 9, n. 1, p. 04 18, jan. / jun. 2008

PETITAT, André. **Educação Difusa e Relação Social**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

SCHWENGBER, Maria Simone V. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MAYER. Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy, Alves. **Metodologias de pesquisas Pós-criticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 263-280.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A INDÚSTRIA CULTURAL E O GOSTO MUSICAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Monique Andries Nogueira
UFRJ
moniqueandriesnogueira@gmail.com

Luísa Andries Nogueira de Freitas
Colégio Pedro II

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar parte inicial de pesquisa que envolve a temática do repertório musical presente em instituições de Educação Infantil, levando-se em consideração distintos e integrados aspectos tais como a mediação realizada pelo educador/a, a formação musical deste/a, o acesso a material musical, o acervo presente na instituição e, por fim, a participação da indústria cultural na escolha desse repertório. Apresentaremos aqui recorte relacionado a este último aspecto, a partir da pesquisa bibliográfica realizada como parte inicial da investigação em curso.

INDÚSTRIA CULTURAL E MÚSICA

Desde que o termo "indústria cultural" foi cunhado por Adorno e Horkheimer na década de 1940, seu uso tem sido marcante em vários campos. Pode-se afirmar, sem medo de exageros, que este conceito tem sido dos mais debatidos ao longo do século XX e ainda no presente século.

Há quem afirme que este termo estaria obsoleto em um mundo de hibridismo e relativização extrema: para os que assim se colocam, as fronteiras entre cultura popular, erudita e de massas não mais se justificariam. Isto, entretanto, não é o principal aspecto da expressão indústria cultural, já que a própria história da música ocidental evidencia que músicos chamados eruditos sempre utilizaram elementos da música popular em suas obras. Um exemplo notável é o de Friedrich Chopin, que em suas *polonaises* e *mazurcas* para piano utilizava temas com construções melódicas populares eslavas como homenagem à Polônia, seu país de origem. Ademais, o que hoje é erudito já foi popular em um momento histórico anterior como, por exemplo, canções renascentistas que eram cantadas em tabernas e hoje são apresentadas em salas de concerto; obras eruditas que se popularizam e que de tanto serem executadas ganham espaços de massa, como acontece em trilhas de filmes e telenovelas. Nada disto, porém, enfraquece o conceito, já que o escopo do mesmo não se restringe ao espaço de divulgação e sim à transformação da arte em mercadoria: é essa característica do capitalismo de obtenção de lucro em todo e qualquer campo da vida humana que se constitui a marca fulcral do termo. Ou seja, uma obra do Maestro Tom Jobim não se trans-

forma em indústria cultural apenas porque faz parte da abertura de uma minissérie de televisão, uma vez que no momento de sua criação não seguiu ditames do mercado ou teve como objetivo produzir lucro; nesse sentido, nem mesmo o fato de ser difundida em espaço de massas altera seu caráter e, portanto, continua sendo obra de arte. Segundo Frau (2015, p. 95),

> La obra de arte es resultado de un «proceso estético». Ello significa que es producto de la detención un proceso inmanente, la cristalización de un devenir. Un proceso por el cual la obra de arte no reproduce la realidad, ya que los elementos formales, materiales, espirituales y temáticos que contiene y provienen de la realidad al ser traspasadas a la obra se despojan de esa realidad, y al tomarlos nada permanece intacto: todos son transformados, filtrados por la subjetividad, por las intenciones de la obra, y puestos en diálogo com los materiales y por tanto no reproducen realidad, sino que la des-realizan y por eso son siempre su imitación, su mímesis

Já os produtos da indústria cultural, ainda segundo Frau, se orientam por um processo industrial fundamentalmente extra-estético:

> La diferencia radica fundamentalmente en que este último es un processo finalista de producción calibrado y calculado de un objeto-mercancía, regido por exigencias que provienen del capitalismo fordista en que los processos de produción industrial están totalmente racionalizados a partir de los critérios de la rentabilidade y beneficio (FRAU, 2015, p.100)

No mundo regido pelo capital, tudo passa a ser mercadoria e a cultura não foge a essa regra; nesse sentido, quando a música passa a ser criada para a obtenção do lucro acima de qualquer outro fator, inclusive da expressão estética de seu autor/intérprete, ela confirma seu estado de mercadoria. Vivemos em uma sociedade capitalista, marcada pela crescente globalização – econômica e cultural –, pelo consumo massivo de bens e serviços e por um acelerado avanço técnico e científico, no que diz respeito à criação e desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, basta voltar os olhos para o cenário musical brasileiro atual, concretizado em listas das canções mais executadas (os chamados *hits* de sucesso), que se comprova a atualidade do conceito de indústria cultural.

Para muitos, nos quais nos incluímos, sua potência para se analisar o mundo da cultura hoje se mostra ainda relevante e as mudanças ocorridas a partir da revolução digital apenas confirmam isso. No campo da música, nosso foco, isto parece irrefutável: mudaram-se os meios de produção e divulgação, mas os hábitos de escuta continuam a seguir os padrões consagrados por essa indústria. Se no século passado, Adorno já apontava contornos de produção em série de *hits* de sucesso, hoje isso se tornou muito mais explícito. John Seabrook, em livro de título bastante sugestivo ("*The Song Machine: inside the hit factory*",), mostra como a lógica industrial tomou conta do cenário da música pop. Segundo ele, essa "fórmula" teria sido criada na Suécia na década de 1990, sendo absorvida pelas gravadoras norte-americanas. Uma evidência disso é que boa

parte das canções de sucesso do cenário pop dos últimos anos são criações de produtores ligados ao Estúdio Cheiron, fundado pelo produtor sueco DennizPoP.

Em geral, a "composição" tem início com uma estrutura simples, com acordes básicos, denominada "*writercamp*" (SEABROOK, 2016). A essa base repetitiva, vão sendo incorporados alguns "ganchos" (de fácil reconhecimento) para fisgar o ouvinte: ainda segundo Seabrook (2016), um novo gancho precisa ser apresentado a cada 7 segundos, pois caso contrário o ouvinte pode trocar de estação. A partir disso, outros ingredientes precisam ser acrescentados nesta receita: a repetição de células musicais (nada de composições muito ricas ou elaboradas que dificultem a identificação), refrões também de assimilação fácil, padrão rítmico com pouca ou nenhuma variação e introduções curtas.

Em poucas palavras e com impressionante desfaçatez, Rick Bonadio, produtor de muitas lucrativas bandas brasileiras nas décadas de 1990 e 2000, tenta disfarçar o óbvio: "não existe fórmula matemática nesta área, já que o 'fator artista' tem que ser levado em consideração" (apud COSTA, 2016, s/p.) Mas ele mesmo se contradiz, quando continua: "as músicas precisam ser objetivas e curtas. Letras com gírias espertas têm funcionado e o refrão tem que chegar logo. De preferência, antes de 1 minuto e 30 segundos (apud COSTA, 2016, s/p). Ou seja, o "fator-artista" conta muito pouco...

Seguindo as pistas desse autor, Costa afirma:

> os hits que muitas vezes batem simultaneamente em vários lugares do mundo, são projetados para terem esse tipo de resultado. No sentido industrial mesmo: a fabricação da música pop envolve times de pessoas, métodos de produção e expedientes com eficiência já testada. Bem diferente da ideia do compositor solitário e 'inspirado', que capta ideias no ar (2016, s/p.)

Mas para completar o processo industrial, o produto também precisa seguir lógicas de mercado na sua divulgação. Não é por acaso que a expressão "música de trabalho" é utilizada por artistas e empresários do entretenimento para se referirem àquelas canções que serão veiculadas massivamente. Sobre as relações entre as estratégias de divulgação dos produtos da indústria cultural, particularmente no campo da música, focaremos a seguir em um de seus pilares que é a construção social do gosto.

A INDÚSTRIA CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DO GOSTO MUSICAL

Poderíamos tomar uma série de fatores que explicitam essa construção, mas tomaremos aqui apenas um deles - o da repetição - para evidenciar os nexos com a contribuição adorniana e assim evidenciar de forma inequívoca a atualidade do conceito de indústria cultural.

Nesta lógica, uma das razões para que uma canção se torne sucesso é o fato de ser executada inúmeras vezes. Segundo Costa (idem),

> gostando ou não da canção, as pessoas acabam criando um vínculo emocional com as faixas depois de ouvi-las muitas vezes. Quando já

> sabem o que vem a seguir, os ouvintes ativam uma espécie de audição engajada, que dá uma sensação de participação.

Seabrook (2016), no livro já citado, elenca pesquisas com ressonância magnética, que comprovariam este fenômeno. Além disso, pesquisas no campo da neurociência alargam ainda mais o conhecimento sobre as relações entre música e condicionamento.

Muitos antes disso, em 1938, Adorno em seu célebre ensaio "A fetichização da música e a regressão da audição", já identificava no reconhecimento uma das facetas envolvidas na fabricação do gosto. Segundo ele,

> Se perguntarmos a alguém se 'gosta' de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos nos furtar à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção ser conhecida de todos, gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (1983, p. 165).

Um exemplo claro de como essa identificação entre o reconhecer e o gostar é o intenso trabalho de pressão, quase sempre financeira, feita por produtores musicais e/ou empresários junto a rádios e outros meios de comunicação, o tristemente famoso "jabá". Nessa prática, negada pela maioria das pessoas envolvidas, o empresário combina com os responsáveis pela programação a inserção massiva (o termo não poderia ser mais adequado) de determinada canção: em curto prazo, ela é tocada insistentemente nas rádios, tem presença nos programas de TV e nos meios digitais. Para disfarçar ainda mais essa influência, há programas de rádio intitulados como a hora das "mais pedidas" e similares onde aquele *hit* que foi exaustivamente bombardeado junto aos ouvidos da população é "solicitado" pelos ouvintes; dessa forma, a estratégia é camuflada e ainda recebe a chancela de "preferência popular" (NOGUEIRA, 2001). Atualmente, o processo apenas tem se sofisticado com o uso de *youtubers* e *influencers*, que por baixo de uma aparência de alternativa marginal, *outsiders* da "grande mídia", apenas repetem o que os antigos *disk jóqueis* sempre fizeram: vender a música como mercadoria e obter lucro por meio dela.

A expressão "indústria cultural" foi utilizada pelos autores já citados de forma a substituir o termo anterior "cultura de massa", já que não se trata de uma cultura surgida das massas de forma espontânea, mas de um produto cultural adaptado ao consumo das massas e que também determina esse consumo (ADORNO, 1994a). A indústria cultural, assim com qualquer outra no modelo capitalista, cria necessidades e depois se adapta aos desejos por ela evocados (1996). Consequentemente, a indústria cultural, se insere, através da massificação, na vida do coletivo, substituindo a consciência pelo conformismo, impondo gostos e sentimentos e tornando-os os mais homogêneos possíveis.

Nesse sentido, não estamos advogando uma posição irreal, apocalíptica, de afastamento de todo tipo de influência externa; mas estamos destacando a ingênua posição de muitos que sem condições de refutarem os argumentos ador-

nianos, rejeitam o debate com o simples “gosto não se discute”. É a essa visão idealizada de gosto apenas como prerrogativa pessoal que nos opomos; é preciso desmistificar o conceito de gosto musical e compreender que em uma sociedade administrada, o espaço para um exercício autônomo do gostar é muito restrito. Vemos em uma educação para a emancipação a saída para a formação de ouvintes críticos e verdadeiramente autônomos.

CRIANÇA, ESCOLA E CULTURA DE MASSAS

A partir desse cenário, voltamos à provocação inicial de Adorno: será que o gostar e o não gostar de um indivíduo correspondem ao estado real, considerando essa lógica massificada e mercadológica da sociedade capitalista na qual ele está inserido? Afinal, como é construído o gosto musical, especialmente o das crianças, em uma sociedade marcada pelas tecnologias de comunicação e consumo massivos?

Em “O fetichismo na música e a regressão da audição” (1991) e “Sobre a música popular” (1994b), Adorno concebe a música de massa e popular como uma mercadoria – um fetiche – que não possibilita ao homem uma fruição consciente e livre da música. Nesse sentido, não se trata de conhecer os fatos musicais em razão do “seu próprio valor intrínseco”, *mas apenas reconhecer* pela *repetição e estandartização*. Ele também denuncia a chamada *regressão da audição*, que ocorre uma vez que a padronização atinge um ponto em que causa a acomodação dos ouvintes a esse padrão vigente, dificultando a fruição de músicas que fogem a essa linha e impedindo a experimentação do *novo*.

Além de Adorno, outros autores também contribuíram com este debate, como Bourdieu. Este trouxe conceitos como os de *habitus* e *campos* que nos permitem compreender o consumo e a significação musical das crianças. Segundo Bourdieu (2007), o termo *habitus* se refere a “esquemas geradores das práticas” ou a percepções internalizadas, que norteiam as práticas individuais e de grupo, enquanto o chamado *campo* seria o espaço social onde diferentes agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo para a conservação ou para a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2007).

Em outras palavras, o *habitus* seria a interiorização inconsciente de uma estrutura exterior que resulta em práticas e outras manifestações; e os ditos *campos* seriam os espaços ou cenários onde as disputas por legitimação do poder simbólico acontecem, ou seja, a estrutura, sociedade e sistema onde os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, a partir dos conceitos expostos, podemos afirmar que quando alguém gosta ou não gosta de uma música, mais do que aptidões e escolhas individuais, está envolvido todo um processo de socialização que estabelece previamente padrões a serem apreciados.

A partir do exposto e tendo os conceitos supracitados em vista, podemos nos focar na relação específica entre mídia e criança, no que tange ao gosto musical das mesmas, particularmente no cenário escolar.

Hoje, a escola se configura como um dos espaços relacionais mais significa-

tivos na vida de uma criança, ficando atrás apenas do ambiente familiar. Sendo assim, não seria difícil afirmar que ela também exerce, em algum nível, influência sobre a produção do *habitus*. Não raro, as crianças de uma mesma turma ou de determinado círculo de amigos, apresentam as mesmas preferências musicais, além de compartilharem formas de se relacionar com a música. Também é comum que as crianças incorporem práticas e manifestações musicais que vivenciaram ou observaram a partir da mediação dos educadores.

Nesse sentido, seria possível considerarmos que a formação do gosto musical das crianças não depende apenas dos meios de comunicação em massa, sendo afetada por muitos outros agentes mediadores, como familiares, amigos, professores. No entanto, essas diferentes mediações tendem a ser cada vez mais homogêneas. Isso se dá porque na busca por atingir um público cada vez maior, a indústria cultural produz mercadorias que visam superar as barreiras de idade, de gênero e socioeconômicas.

Sobre isso, Morin escreveu:

> a cultura de massa, em seu setor infantil, leva precocemente a criança ao alcance do setor adulto, enquanto em seu setor adulto ela se coloca ao alcance da criança. Esta cultura cria uma criança com caracteres pré-adultos ou um adulto acriançado? (MORIN, 1997, p. 39)

Além da aproximação entre as mercadorias infantis e adultas, também percebemos um movimento da indústria cultural em criar uma mídia exclusivamente infantil. A princípio, isso poderia parecer paradoxal. A mesma indústria que busca superar as barreiras de idade criando um mercado voltado apenas para as crianças? No entanto, essa aparente contradição perde força quando analisamos o tipo de música que é veiculado e *como* ele é veiculado na publicidade voltada para o público infantil.

Se observarmos as músicas destinadas ao consumo massivo das crianças, encontraremos inúmeras canções com conteúdos e temas adultos, além de músicas marcadas pela repetição e pela pobreza rítmica, melódica e harmônica. Tais padrões nos remetem a Morin quando ele diz que a imprensa infantil de massa nada mais é que “uma preparação para a imprensa do mundo adulto” (1997, p.38). A mesma estrutura industrial que comanda a imprensa infantil comanda a adulta.

Outro aspecto da indústria cultural que aparece tanto no cenário musical infantil como no adulto, é o fato da imagem ser tão consumida quanto à música em si, ou seja, tão importante quanto o conteúdo musical é a aparência do intérprete. Isso faz com que artistas sem nenhuma formação musical e com desempenho e qualidade estética altamente discutíveis se tornem grandes *astros da música*, devido ao seu carisma ou a imagem que transmitem. Segundo Adorno (1991), isso causa um círculo vicioso fatal, já que os interpretes mais conhecidos são os mais consumidos e, consequentemente, os mais consumidos se tornam cada vez mais conhecidos.

Em outra ocasião, já trouxemos um exemplo desse fenômeno, presenciado em uma instituição de Educação Infantil na cidade italiana de Reggio Emilia, re-

ferência internacional na educação de crianças pequenas.

> Enquanto algumas crianças corriam no pátio e outras trabalhavam em suas criações plásticas dentro da sala, um grupo de três meninas, se agrupou ao redor de um som portátil, até então, desligado. Uma das educadoras passou por elas e ligou o aparelho. A primeira música a ser tocada causou uma comoção generalizada: mais crianças se aproximaram, várias gritando, e logo começaram a entoar a canção e dançá-la. A música em questão era a canção "Ai, se eu te pego", grande sucesso internacional, interpretada pelo brasileiro Michel Teló. Continuei observando a cena até a música terminar. Algumas crianças foram brincar de outras coisas quando terminou o refrão, mas várias continuaram ali até o final, dançando – algumas de forma coreografada, outras livremente – e cantando – mesmo não dominando o português, as crianças sabiam várias partes da música, principalmente do refrão. A professora passou novamente pelas crianças ao redor do som e também cantarolou a música, se equivocando em algumas palavras do português, e dançou brevemente de forma livre e espontânea. A música seguinte fez bem menos "sucesso" entre as crianças. (...) Após algumas músicas, as crianças pareciam menos interessadas no aparelho de som e desviavam suas atenções para outras brincadeiras. No entanto, ao passar novamente pelo grupo, a professora apertou alguns botões do aparelho e "Ai, se eu te pego" voltou a tocar. As crianças comemoraram. A cena se repetiu: várias crianças se aproximaram, quase todas dançando e cantando, animadamente. Terminada a música, a grande maioria voltou a brincar (ANDRIES, 2015, p.10-11).

O relato acima reacende a discussão sobre o gosto musical das crianças, uma vez que fica difícil separar o que as crianças gostam do que elas reconhecem. Será que o *hit* brasileiro é escutado massivamente porque as crianças gostam da música, ou será que, de tanto escutar massivamente a canção, as crianças – até mesmo as italianas – apenas a reconhecem auditivamente? O professor, nesse caso, atua na formação musical das crianças, ampliando seu repertório, oferecendo uma fruição musical livre e mediando o exercício de uma escuta atenta e crítica, ou apenas reforça os padrões oferecidos pela indústria cultural? De que forma a utilização de músicas que já são altamente veiculadas pela mídia dificulta a introdução de novos materiais, muitas vezes de artistas comprometidos e com formação musical, mas que não tiveram suas obras veiculadas massivamente pelos meios de comunicação?

No caso das mercadorias especificamente voltadas para as crianças, também é bastante comum encontrarmos, além dos intérpretes, comunicadores e apresentadores, personagens que nada mais são que uma espécie de logotipo de determinadas marcas. Dessa forma, a indústria cultural se fortalece, uma vez que a criança não consome apenas a música do CD com o personagem estampado, mas também sua mochila, seu tênis, o brinquedo com o seu formato, etc.

O fato é que o público infantil é altamente vulnerável às estratégias da cultura de massa, além de ser um consumidor em potencial. Um dado que corrobora essa afirmação é uma pesquisa realizada pela *Interscience* que, em 2003, já apontava que 80% das crianças brasileiras influenciam parcialmente ou fortemente nas compras da família (TNS/*InterScience,* 2003). Isso se dá pelo fato da

criança ser mais suscetível à publicidade, principalmente as menores, uma vez que estas estão apenas começando a diferenciar o que é imagem/aparência do que é realidade. Além disso, as crianças ainda não apresentam o senso crítico plenamente desenvolvido, o que aumenta ainda mais sua vulnerabilidade frente às mídias de massa.

Nesse contexto, como combater a indústria cultural e, em especial, a massificação da música na esfera infantil? Como impedir que crianças tão pequenas absorvam e interiorizem padrões musicais que irão dificultar consideravelmente uma futura aproximação com qualquer música que fuja um pouco a esse modelo? Como desassociar o conteúdo musical do personagem ou da apresentadora na capa do CD? Como limitar a influência da publicidade se ela chega até a criança não só através do contato direto com os meios de comunicação, mas também nas relações dentro da escola e até nos ambientes familiares? Como desenvolver a percepção musical, o senso crítico e a autonomia das crianças se as pessoas responsáveis por essas funções – pais e professores – também são vítimas da sociedade de massa e acabam, muitas vezes, por reforçar os padrões incentivados pela mídia?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse ensaio foi o de realizar uma breve revisão teórica acerca dos debates sobre a indústria cultural e sua influência na construção do gosto musical das crianças, particularmente as do segmento da Educação Infantil. Pudemos perceber que a concepção de gosto dentro de uma sociedade marcada pelas tecnologias de comunicação de massa é bastante questionável, uma vez que esse gostar ou não gostar não é mais uma escolha individual, mas o fruto de todo um processo de socialização e de exposição exagerada e irrestrita a padrões disseminados massivamente. O ouvinte passa a gostar apenas do que *re-conhece,* através da repetição e padronização.

Essa revisão teórica também mostrou que muitos pensadores veem a indústria cultural como responsável por uma infantilização da música de modo geral, uma vez que as obras se tornaram cada vez mais repetitivas e pobres rítmica, melódica e harmonicamente. Desse modo, esse universo musical adulto se torna mais acessível às crianças que acabam sendo precocemente expostas a temas e conteúdos originalmente destinados a gerações anteriores. Outro aspecto apontado foi o da regressão da audição, uma vez que o ouvinte se acomoda com essas músicas *estandartizadas* oferecidas exaustivamente a ele pela indústria cultural de tal forma que se torna difícil apreciar obras que não seguem essa lógica e experimentar o novo. Também percebemos a importância dirigida à “embalagem” do produto, superando, muitas vezes, o produto em si. No caso da música, a produção, a marca e, principalmente, os intérpretes são tão consumidos quanto suas canções, não importando a qualidade do conteúdo musical ou dos ditos artistas.

Por último, foi evidenciada a vulnerabilidade das crianças, especialmente as

menores, frente às mídias de massa, uma vez que estas ainda apresentam percepção da realidade e senso crítico pouco desenvolvidos. Os responsáveis por sua educação – que poderiam e deveriam atuar como mediadores nessa relação criança-música, apresentando obras variadas e desenvolvendo uma percepção musical, além do senso crítico direcionado aos conteúdos musicais – acabam, muitas vezes, por reforçar os padrões oferecidos pelos meios de comunicação de massas.

Nesse sentido, concluímos esse ensaio, longe de esgotar a discussão sobre o tema, mas com uma clareza do que representa para a formação musical da criança essa alta exposição às mídias que atendem a uma indústria que encara a música apenas sob um viés mercadológico. Ao professor cabe a difícil tarefa de reduzir ao máximo possível os efeitos dessa indústria, cercando-se de um meio musical mais amplo e diversificado e possibilitando aos seus alunos a vivência musical nesses diferentes cenários. Também é fundamental que o educador tenha como um de seus objetivos principais auxiliar e promover o desenvolvimento do senso crítico das crianças, dotando-as de mais recursos para avaliarem as obras e conteúdos musicais e tornando-as menos suscetíveis às *sugestões* da indústria cultural.

Em suma, o papel do educador é justamente o de buscar essa emancipação para si e para as crianças formando sujeitos críticos, autônomos e com uma rica formação cultural, dispostos a romper com os padrões oferecidos pela cultura de massa e atuar como uma vanguarda que resiste aos encantamentos midiáticos em nome da verdadeira arte.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. 2ª. ed. Textos Escolhidos. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. Sobre música popular. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994b.

ANDRIES, Luísa. O espaço da linguagem musical na Educação Infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia. In: **Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. *Anais*...** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4499.pdf Acesso em: 5 mai 2018.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COSTA, Rafael Rodrigues. **Existe fórmula para produzir um hit? A ciência prova que sim**. Disponível em: www.gazetadopovo.com.br. Acesso em: 12/08/2016.

FRAU, Pablo. **La transformación tecnológica del arte en la sociedad contemporânea: análisis y crítica del modo de producón informático de la audiovisualidad artística**.Tese de doutorado. Universidade das Ilhas Baleares, 2015.

MORIN, Edgard. **Cultura de massas no século XX – O espírito do tempo** – *1: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

NOGUEIRA Monique Andries. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, Bruno, RAMOS-DELIVEIRA, N. e ZUIN, A. A. S. (orgs). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba:Autores Associados/ Unimep, 2001.

SEABROOK, John. **The Song Machine: inside the hit factory**. New York: W. W. Norton & Company, 2016.

INTERSCIENCE. “Como atrair o Consumidor Infantil, atender expectativas dos pais e ainda, ampliar as Vendas”, 2003. Disponível em: http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Doc-09-Interscience.pdf Acesso em: 06 mai. 2018.

BRINCADEIRAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO REPERTÓRIO, RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS

Luísa Andries Nogueira de Freitas
Colégio Pedro II
luisa.andries@gmail.com

INTRODUÇÃO

Mesmo com sua importância reconhecida e comprovada, a música ainda tem uma presença pobre na Educação Infantil (EI), ficando, muitas vezes, restrita a datas festivas ou a canções para estabelecer rotinas e hábitos. Nesse sentido, a música perde seu caráter expressivo, transformando-se em algo mecânico e estereotipado (BRASIL, 1998; BRITO, 2003).

Sendo assim, se faz necessário buscar alternativas que aproximem a criança pequena da linguagem musical, explorando todo seu potencial expressivo e criativo, fugindo das práticas que utilizam a música apenas como suporte para atingir objetivos outros, mas sem cair no caminho de uma Educação Musical formal, distante da experiência e do interesse da criança.

Foi nessa busca por práticas docentes que inserissem a música na EI de forma significativa para as crianças, que cheguei ao tema das brincadeiras musicais. O brincar – que, hoje, tem seu espaço defendido e valorizado na EI – poderia beneficiar a Educação Musical, utilizando todo seu potencial para um trabalho mais rico e significativo envolvendo a música? Se articuladas, música e brincadeira poderiam oferecer experiências mais expressivas e criativas para as crianças pequenas? De que forma o brincar intensificaria as experiências musicais na EI? Quais seriam os benefícios e os desafios dessa proposta?

Foram esses os questionamentos que me motivaram a desenvolver a presente pesquisa, cujo objetivo foi o de analisar as possibilidades e as dificuldades em explorar a linguagem musical de crianças de até cinco anos de idade sob a perspectiva da brincadeira. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo com um grupo de 18 crianças, matriculadas no Colégio Pedro II, instituição da rede pública federal.

As observações ocorreram diariamente, durante todo um ano letivo. Para a coleta de dados e posterior análise, registrou-se o aparecimento das brincadeiras musicais e as práticas e intervenções que envolveram esse brincar através de registros escritos, gravações, filmagens e fotografias. Também foram realizados relatórios trimestrais da turma, do projeto desenvolvido e das crianças individualmente.

Apesar do presente trabalho não se tratar propriamente de uma pesquisa-ação nos moldes tradicionais, com ela guarda semelhanças, na medida em que se buscou realizar uma observação participativa, seguindo, repetidas vezes, as etapas que caracterizam tal metodologia: observar e refletir sobre a prática, de-

tectar problemáticas e realizar intervenções na busca por solucioná-las (CAIN, 2013). A intenção foi a de romper com a diferenciação entre prática e a pesquisa, além da dualidade existente que separa o conhecimento científico, oriundo dos pesquisadores do meio acadêmico-universitário, e o conhecimento prático e profissional, próprio dos professores.

BRINCAR: UM TERMO POLISSÊMICO

Segundo Kishimoto (2011), "tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente" (p. 18). No entanto, por mais difícil que seja essa tarefa, entender o sentido das palavras que costuram essa pesquisa, como brincar, brinquedo, brincadeira e jogo, é essencial para a compreensão das discussões que faremos a seguir.

Se consultarmos o dicionário Houaiss (2001), encontraremos nada menos do que vinte e oito definições para a palavra *jogo*. Os termos *brincar* e *brincadeira* também não são apresentados de maneira simples, contando com treze e nove definições, respectivamente. Tais conceitos também se confundem, uma vez que, segundo o dicionário, a brincadeira pode ser chamada de jogo – no caso de atividade espontânea das crianças e dos jogos infantis (como chicote-queimado e cabra cega) – e um "jogo, divertimento, esp. de criança" também pode ser chamado de brincadeira. O brincar pode ser "ato ou efeito de brincar" e também "distrair-se com jogos infantis". Resumindo, na língua portuguesa, ambos os termos possuem, muitas vezes, o mesmo significado.

No que tange às características do jogo, Kishimoto faz a seguinte compilação dos critérios citados por diferentes autores, como Huizinga, Caillois e Christie, dentre outros:

> 1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não sério" ou efeito positivo;
> 2. regras (implícitas ou explícitas);
> 3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
> 4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
> 5. contextualização no tempo espaço (KISHIMOTO, 2011, p. 30-31).

No presente estudo, optamos por utilizar brinquedo e brincar, respectivamente, como o objeto e a ação que envolvem a brincadeira, e colocar como equivalentes os termos jogo e brincadeira, desde que relacionados ao universo infantil. Sobre as características da brincadeira, optamos por utilizar os critérios traçados por Christie (1991). São eles: não literalidade, efeito positivo, flexibilidade, prioridade do processo de brincar, livre escolha e controle interno.

O primeiro refere-se à substituição do sentido habitual por um novo, não literal, em que predomina a realidade interna. O efeito positivo diz respeito aos signos do prazer e da alegria, como o sorriso. Segundo o autor, o processo da brincadeira traz efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da crian-

ça. O terceiro critério para identificar um jogo ou brincadeira é a flexibilidade, sobre a qual o autor menciona que o ambiente livre de pressão promove um clima propício a investigações e soluções de problemas. O quarto, prioridade do processo de brincar, versa sobre a necessidade de a criança ter o brincar como objetivo final, sem pensar em resultados ou efeitos.

Estes quatro primeiros critérios, segundo Christie (1991), são os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis. Os últimos dois, no entanto, seriam os mais indicados para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem as atividades como jogo ou trabalho. Se a atividade não for escolhida livremente pela criança ou se não são os próprios jogadores que determinam o desenvolver dos acontecimentos, não se trata de um jogo ou brincadeira.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II (CPII) foi fundado em 1837, sendo considerado uma das mais tradicionais instituições públicas de Educação Básica do Brasil. Tem como missão *promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica* e é comprometido com a *formação de cidadãos, visando uma sociedade ética e sustentável.* Em seus 180 anos de história, o colégio passou por diversos períodos de expansão e modernização. Atualmente, a instituição federal atende a quase 13 mil alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) foi criado no mais recente ciclo de expansão da instituição, que se iniciou em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e que resultou na criação de unidades escolares no bairro de Realengo, zona oeste da capital carioca, e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias.

As primeiras turmas do CREIR tiveram início em 2012. Devido ao ingresso das crianças ser realizado por meio de sorteio público, as famílias atendidas têm perfil socioeconômico variado e são oriundas de diversos bairros e regiões do Rio de Janeiro e de municípios da região metropolitana.

Por ter sido criado recentemente, o CREIR está concluindo o processo de elaboração de seu Projeto Político Pedagógico e, consequentemente, travando discussões acerca da proposta, das referências e do currículo que orientam a ação pedagógica na instituição. Apesar do CPII ser dividido em departamentos pedagógicos ligados às disciplinas específicas, o CREIR se pauta em uma abordagem transdisciplinar, buscando a valorização e o diálogo entre diferentes linguagens.

O CREIR também segue a proposta da *bidocência*: há dois Professores de EI por turma que atuam juntos, sem hierarquia, com aquele grupo de crianças e também se revezam para acompanhá-las nos momentos voltados a linguagens específicas (Educação Musical, Artes Visuais, Informática Educativa e Educação Física).

Outra estratégia didática do CREIR é o trabalho realizado através de projetos, que surgem a partir da escuta das crianças e da percepção de seus interesses e curiosidades. Segundo Corsino (2009), no trabalho com projetos, crianças e

adultos mobilizam-se para buscar respostas a problemas e necessidades reais

> Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar (CORSINO, 2009, p. 105-106).

Na instituição pesquisada, os projetos de cada turma têm duração variada e são desenvolvidos de forma articulada por toda a comunidade escolar.

BRINCADEIRAS MUSICAIS NO CREIR

Na presente instituição, as atividades com música também se inserem nos projetos das turmas. No período observado, o grupo de crianças elaborou o projeto “Identidade”, passando pela família de cada criança, pela casa, pelos bairros da cidade e, posteriormente, pelos estados brasileiros. Por isso, nas aulas de Educação Musical, foram utilizadas músicas que exaltavam a diversidade cultural, com brincadeiras, danças e canções das mais variadas regiões. Outras canções, atividades e brincadeiras musicais sem ligação direta com o projeto também permearam as experiências.

No entanto, durante todo o primeiro trimestre, algumas crianças evitavam as aulas específicas de música, se dispersavam durante as atividades, se isolavam e não participavam do que era proposto pelos professores. Apesar do repertório variado de músicas e das várias brincadeiras musicais propostas, parte da turma não demonstrava muito interesse pelas atividades levadas pelos adultos, necessitando que os professores chamassem a atenção do grupo para trazê-lo de volta à roda.

Diante dessa realidade, me inquietou muito o fato de muitas crianças não quererem participar das aulas, mesmo estas sendo ricas em brincadeiras e ludicidade. Não me surpreendia o fato de uma ou duas crianças não quererem participar de uma brincadeira ou outra, mas a postura recorrente de várias crianças em optar por ficar à margem da aula, em um canto da sala ou no meio do grupo, fazendo algo fora do proposto. Por que aquelas brincadeiras musicais não surtiam o efeito que nós adultos esperávamos? Por que não tínhamos a mesma adesão que era manifestada em outras brincadeiras?

Buscando responder a essas perguntas e detectar os possíveis obstáculos e limitações que impediam essa fruição por parte de grande parte das crianças, passei a observar as crianças em outros contextos, que não o da aula de música propriamente dita. Foram observadas brincadeiras musicais nas aulas de Educação Física e de Informática Educativa, através de atividades que envolviam a percepção e o reconhecimento da voz dos amigos, e de brinquedos musicais cantados e dançados pelas crianças. Também foram percebidas brincadeiras musicais organizadas pelas próprias crianças, como apresentações de bandas, show de calouros, além de inúmeras cantorias espontâneas enquanto brincavam.

Em uma dessas situações, as crianças encontravam-se no pátio, brincando livremente, quando cinco delas organizaram uma espécie de show de talentos, onde uma banda, formada por três cantoras, sendo uma delas também guitarrista, se apresentava para uma plateia formada por outros dois amigos. A líder do grupo, que tinha na mão uma guitarra de brinquedo e imitava trejeitos de instrumentistas, entoava a canção "Sítio do Pica Pau Amarelo", de Gilberto Gil. As outras duas a seguiam em coro, repetindo uma frase ou outra e finais de palavras, dançando e se movimentando ao som da cantoria.

A cena acima descrita me captou a atenção principalmente pelas crianças envolvidas. Das cinco crianças que organizaram a brincadeira, três costumavam se isolar e fugir das atividades musicais propostas nas aulas de música e outra delas, apesar de não se isolar do grupo, contrariava as regras e era repreendida pelos adultos algumas vezes por dia.

A partir dessa situação e da observação de outras brincadeiras musicais espontaneamente criadas pelas crianças, passei a me questionar sobre o que diferenciava as brincadeiras musicais nas aulas de música das brincadeiras musicais do pátio. Por que as crianças se afastavam das propostas nas aulas de música se elas mesmas gostavam de brincar com sons e canções?

Para analisar tal situação, retomei os critérios que Christie (1991) aponta para o reconhecimento de uma brincadeira, citados anteriormente: não literalidade, efeito positivo, flexibilidade, prioridade do processo de brincar, livre escolha e controle interno. Será que as brincadeiras musicais realizadas com as crianças nas aulas de música eram realmente brincadeiras, ou apenas atividades com outros fins e com uma roupagem lúdica?

Observando os critérios de Christie (1991), percebi que os mesmos não eram sempre atendidos nas aulas de música. O efeito positivo não era generalizado, visto que várias crianças se isolavam, se recusavam a participar e exibiam expressões sérias e chateadas. A flexibilidade também não estava presente na maior parte do tempo, já que se tratava de um ambiente que castrava bastante as possibilidades de exploração sonora das crianças, guardando os instrumentos em lugares inacessíveis aos pequenos e mantendo-os sentados em boa parte do tempo. Nos poucos momentos de prática instrumental, delimitava-se quais objetos sonoros seriam explorados, por quanto tempo e de que forma. A prioridade do processo de brincar também era muito mais evidente nas brincadeiras no pátio. Mesmo que a equipe de professores encarasse as atividades de música como brincadeiras, era notório que, para muitas crianças, aquilo ainda era uma *aula*.

Os últimos dois critérios apontados por Christie como indicados para auxiliar na discriminação entre jogo e trabalho dizem respeito à possibilidade da criança escolher livremente a brincadeira e determinar, junto aos demais jogadores, o desenvolver dos acontecimentos. Sob esses critérios, me parece que as propostas desenvolvidas na sala de música até então estavam se aproximando muito mais do trabalho do que do brincar. Não que os adultos estivessem preocupados em apenas ensinar conteúdos específicos ou realizar qualquer tipo de treinamento mecânico; mas, mesmo sem essa intenção, a equipe docente estava tão focada em realizar um trabalho rico em brincadeiras que se colocava no centro

da ação, deixando as crianças com um papel um tanto quanto passivo, o que nada se aproxima da concepção de brincadeira que nos inspirava.

De certa forma, as brincadeiras realizadas até então nas aulas de música pareciam engessar o brincar, buscando normatizá-lo e utilizá-lo como instrumento para algo "mais importante". Também pudemos notar que não havia quase espaço para a espontaneidade e que o professor assumia um lugar de chefe, permanecendo fora da brincadeira, escolhendo a brincadeira e decidindo quem poderia tocar o que, quando, como e quantas vezes. Nesse sentido, distanciava-se da brincadeira e, ao invés de tornar a aula de música mais lúdica, transformava tanto a música, quanto o brincar em atividades, rígidas, mecânicas e nem sempre prazerosas.

Nesse sentido, percebe-se que enfrentamos um desafio muito parecido ao apontado por Biscoli (2005). O autor afirma que "a atividade lúdica na escola acaba servindo a um meio de alcançar resultados educacionais dirigidos a conteúdos, à didática e fins pedagógicos específicos, perdendo propriamente a característica da função lúdica, de ter um fim em si mesmo" (2005, p. 155). Considerando que uma das grandes críticas dos educadores musicais ao trabalho com música nas escolas realizado por professores generalistas é justamente que a música perde seu caráter expressivo para ser reduzido a um mero recurso metodológico que atende a outros fins (BRASIL, 1998; BRITO, 2003), é bastante contraditório que nós, educadores-musicais, façamos o mesmo com o brincar, descaracterizando-o e retirando dele a liberdade, a ausência de produtos finais, a incerteza de resultados e a criatividade.

Diante dessa reflexão, a equipe de professores decidiu tentar se aproximar mais das crianças e ouvi-las, ao invés de tentar controlar e definir suas ações. No que tange às brincadeiras musicais, pensou-se em valorizar os momentos em que estas surgiam espontaneamente, a partir das crianças, e brincar juntos. Assim, passamos a nos inserir e a incentivar as brincadeiras que simulavam saraus, show de talentos e apresentações de bandas e artistas.

A INDÚSTRIA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro desse movimento de brincarmos com a música a partir de contribuições trazidas pelas crianças, percebemos um aumento na participação e envolvimento da turma. No entanto, também nos deparamos com um repertório majoritariamente composto por músicas veiculadas massivamente pelas mídias. Principalmente no caso das meninas, as músicas trazidas se tratavam, em sua maioria, de sucessos tocados repetidas vezes nas rádios e programas de TV, com letras e temáticas inadequadas para crianças de cinco anos e com conteúdo musical bastante empobrecido. Apesar de terem aparecido nas brincadeiras algumas músicas infantis e outras músicas sem qualquer restrição de idade – como foi o caso do "Sítio do Pica Pau Amarelo" –, as canções que mais faziam sucesso entre as crianças eram os sucessos das intérpretes *Anitta* e *Ludmilla* acompanhados de uma série de movimentos que imitavam as coreografias propostas por elas nos clipes.

Apesar de compreender que a discussão sobre a música, a indústria cultural e o gosto musical infantil é muito complexa para ser abordada com a devida profundidade nesse artigo, faço aqui um parênteses para tecer uma pequena análise sobre o assunto, no contexto dessa pesquisa.

Pesquisadores e educadores musicais apontam a importância de aproveitar as contribuições das crianças no ensino da Música (BRITO, 2003; SOUZA, 2009, dentre outros). Isso se deve ao entendimento de que as crianças possuem vivências e conhecimentos prévios, além de um repertório próprio do contexto em que vivem, e que cabe ao professor se aproximar desse universo, ao invés de tentar impor o seu próprio repertório como se este fosse superior ao das crianças. Todavia, em uma sociedade capitalista, marcada pela crescente globalização – econômica e cultural –, pelo consumo massivo de bens e serviços e por um acelerado avanço técnico e científico no que diz respeito à criação e desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, as noções de gosto e até mesmo de bagagem cultural são bastante passíveis de discussão.

Em 1947, Adorno e Horkheimer introduziram o termo "indústria cultural" por compreenderem que o que antes era chamado de "cultura de massa" não se tratava de uma cultura surgida espontaneamente nas massas, mas de um produto cultural adaptado ao consumo das massas e que também determina esse consumo (ADORNO; HORKHEIMER, 2002). Nesse sentido, o que as crianças trazem para a escola como seu repertório individual, não é, necessariamente, algo próprio de seu contexto social ou alguma manifestação cultural transmitida de geração em geração; muitas vezes, trata-se de produtos subordinados a interesses econômicos e mercadológicos da sociedade capitalista, transmitidos exaustivamente pelos grandes meios de comunicação. Tanto é assim, que os gostos e sentimentos em relação à música se tornam cada vez mais homogêneos, ultrapassando barreiras sociais, econômicas e culturais. Na prática, isso é percebido quando vemos crianças de diferentes realidades reproduzirem e gostarem dos mesmos produtos musicais.

A questão do gosto musical também é bastante delicada, uma vez que não temos como isolar o gosto individual da criança da interferência constante e massificada dos meios de comunicação. Como escreveu Adorno:

> Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real (...) Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida por todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1991, p. 66).

Além disso, a indústria cultural, através dessa massificação e padronização da música, causa a acomodação dos ouvintes a esse padrão vigente, dificultando a fruição e a experimentação de qualquer coisa que fuja a esse padrão. A esse processo, que dificulta a introdução de músicas *novas* e fora da lógica midiática, Adorno chama de *regressão da audição* (1991). Por último, outro aspecto da indústria cultural é o fato da imagem ser tão consumida quanto a música em

si. Isso faz com que, tão importante quanto o conteúdo musical, seja a aparência do intérprete, o que torna os interpretes mais conhecidos, os mais consumidos e, consequentemente, os mais consumidos se tornam cada vez mais conhecidos.

Diante disso, optamos não por ignorar ou desprezar esse repertório trazido pelas crianças, mas por tentar não reforçar os padrões disseminados pela mídia, buscando algo que partisse delas, que provocasse seu interesse, mas que não fizesse parte dessa lógica mercadológica. Foi assim que chegamos às músicas e brincadeiras da cultura popular.

VIAJANDO PELO BRASIL: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E FESTEJOS POPULARES

Articulados ao projeto da turma, embarcamos com as crianças em uma viagem pelo Brasil, desejosos por descobrir um pouco mais sobre nosso povo, nossa cultura e, consequentemente, sobre nós mesmos. Iniciamos, então, uma pesquisa sobre diferentes características e manifestações culturais existentes no nosso país.

Para conhecermos diferentes regiões, convidamos inúmeras pessoas para contarem sobre suas cidades natais ou sobre cidades que visitaram em viagens. Em uma dessas ocasiões, tivemos a presença de um técnico em assuntos educacionais que atuava no CREIR e que era muito querido pelas crianças. Ele, por ter nascido no Paraná, enriqueceu muito o nosso projeto, trazendo não só fotos e imagens das cidades paranaenses, mas músicas e características culturais da região. Foi assim que conhecemos o *fandango* e o *rock rural*, estilos musicais presentes no Paraná.

Ao som de violas e rabecas, brincamos com o Paraná, dançando e batendo forte nossos pés, como se tivéssemos tamancos caiçaras. Por fim, cantamos alto “Bicho do Paraná” e dançamos o rock em pares. Novamente, percebemos o surgimento de uma brincadeira musical com uma grande adesão da turma. Meninos e meninas se permitiram explorar o som das batidas dos pés, além de todo um repertório corporal, influenciado pela nova sonoridade de canções antes desconhecidas.

Saindo do Paraná, fomos para Santa Catarina, para onde uma criança havia viajado recentemente. A mesma ficou muito animada por dividir com seus amigos a experiência. Eu, que também havia viajado para o estado, ajudei com a pesquisa, levando materiais sobre as manifestações culturais e sobre a música catarinense.

A festa do Boi de Mamão despertou bastante o interesse das crianças, que já conheciam alguns personagens por conta da proximidade do Boi de Mamão com o Boi Pintadinho, presente no Rio de Janeiro. Como as crianças já haviam visto, ouvido e brincado com o Boi Pintadinho, através de uma visita da Companhia Folclórica da UFRJ, elas ficaram bastante envolvidas com o *retorno do Boi*, agora com uma nova roupagem e com novos personagens como amigos.

Dessa forma, assistimos a uma encenação do Boi de Mamão, na qual são cantadas inúmeras canções a cada aparição de um personagem novo – cabra,

cavalo, Bernúncia, Maricota – e, depois, dançamos e brincamos com um boneco do Boi, construído por crianças em anos anteriores.

Levando em consideração o entusiasmo das crianças no dia em que uma delas foi a responsável por apresentar à turma uma cidade diferente, decidimos proporcionar novas experiências desse tipo. Por isso, ao invés de convidarmos mais profissionais da escola para vir à sala contar sobre um lugar no território brasileiro, convidamos as crianças e suas famílias para escolherem um estado nordestino – onde sabíamos que muitas crianças tinham parentes – e apresentarem para o restante da turma.

O envolvimento e participação das famílias foram superiores ao esperado inicialmente pelos professores. Pais e crianças aguardavam ansiosos pelo dia de cada apresentação, se guiando pelo cartaz que colocamos na porta da sala. As crianças paravam na porta da sala e contavam os dias para ver quanto faltava para o “seu dia”.

Como era de se esperar, as músicas e danças típicas ganharam espaço nas apresentações. Assistimos e ouvimos vídeos e canções que contemplavam diferentes manifestações culturais da região nordestina, como o reisado, o cacuriá, o xaxado, o frevo e o carnaval baiano. Algumas famílias também cantaram e arriscaram passos para demonstrar às crianças como se dançava algumas músicas.

As crianças também demonstraram seu conhecimento, cultura e expressividade, dançando canções que conheceram através do projeto, como o frevo, e outras conhecidas além dos muros da escola, como o forró. Na última apresentação, as crianças organizaram seu próprio carnaval e, munidas de abadás confeccionados pela família convidada, pularam e correram atrás de seu trio elétrico imaginário.

As apresentações das pesquisas, devido ao interesse e envolvimento das crianças e famílias no projeto, ocorreram de forma extremamente fluida, livre e divertida. Nós, adultos, assistíamos de camarote a uma viagem guiada pelas próprias crianças, estas visivelmente alegres por serem protagonistas naquela série de vivências e aprendizados.

As experiências vividas através das músicas regionais, dos festejos populares e das danças típicas de cada região, nos mostraram que não era necessário pensar e planejar a realização de brincadeiras envolvendo a música, pois a música já era por si só um brinquedo, uma vez manipulado de maneira livre, prazerosa e expressiva.

BRINCANDO COM INSTRUMENTOS MUSICAIS

Apesar da resposta tão positiva das crianças, a equipe de professores ainda percebia um desafio não superado. Havíamos brincado com a música, explorando nossas vozes, braços, pernas, pés, cinturas. Enfim, havíamos vivido a música com todo nosso corpo. No entanto, por mais que compreendamos frevo, forró e até correr atrás de um trio elétrico imaginário como experiências que envolvem a linguagem musical em vários aspectos, as crianças demonstravam querer mais do que isso: queriam tocar instrumentos. Como então aliar a prática de instru-

mentos a uma Educação Musical centrada no brincar?

Por isso, no último trimestre, após uma conversa com a equipe de professores e um acordo entre o departamento de música e as professoras de EI, nos permitiram o acesso à sala de música e ao acervo de instrumentos fora dos horários destinados à *aula* de música propriamente dita. Inspiradas no processo que a turma havia percorrido com o projeto da viagem pelo Brasil, pensamos em uma forma de misturar um pouco do que havíamos vivenciado até então com o exercício da prática com instrumentos musicais. Por isso, mostramos para as crianças a parlenda "Ora Bolas", musicada pelo grupo Palavra Cantada, que lembrava o caminho percorrido pelas crianças com o projeto: começando neles, indo para a rua em que moravam, da rua para a cidade e da cidade para todo o Brasil.

Como na última viagem da turma pelo Brasil, quando havíamos conhecido e brincado com o carnaval baiano, as crianças haviam pedido para realizarmos nosso próprio carnaval, decidimos unir a ideia delas à nossa, realizando um bloco de carnaval com a parlenda apresentada e com instrumentos de percussão. Tiramos nossos abadás do armário e começamos a ensaiar nosso bloco. Outra fonte de inspiração foi ninguém menos que Michael Jackson, a partir de seu clipe *"They don't Care about us",* gravado em Salvador com a participação do grupo Olodum.

Inspirados pela sonoridade do samba-reggae do grupo musical baiano, as crianças escolheram instrumentos como *cajón* peruano, tantan, tamborim, pandeiro e outros tambores para comporem nosso bloco. O piano infantil, o metalofone e o xilofone também entraram para fazer uma participação especial na introdução da música "Ora Bolas". Os ensaios ocorreram quase que diariamente durante duas semanas, mas sempre de maneira espontânea. Quando conseguíamos encontrar a sala de música vazia, avisávamos às crianças, que vinham livremente explorar o ambiente. Não insistíamos nem obrigávamos nenhuma criança a assistir ou participar do ensaio, mas todas optavam por abandonar o pátio, ou o que estivessem fazendo, para brincar com os instrumentos.

Em um primeiro momento, as crianças fizeram um barulho ensurdecedor com os instrumentos. Aos poucos, elas próprias começaram a se incomodar com o ruído e começamos a nos organizar para que todos fossem ouvidos sem precisar que tocássemos com muita força. As crianças naturalmente se revezavam entre os instrumentos, e fomos percebendo os interesses e habilidades de cada criança.

Dois casos chamaram nossa especial atenção. O primeiro tratava-se da criança mais nova da turma e que, por ainda estar desenvolvendo sua comunicação oral, falava com mais dificuldade e menos clareza do que seus colegas. Apesar da aparência e comportamento mais *imaturos* em relação ao restante da turma, D. se sobressaiu, demonstrando grande expressividade e destreza ao tocar e improvisar ritmos no cajón peruano.

A outra situação foi a de uma criança bastante tímida, que costumava se afastar das propostas, reclamando e achando *tudo chato*. Era sempre necessário intervir e conversar com G. para que ele saísse da sua zona de conforto e ex-

plorasse outras coisas. No entanto, nos ensaios do bloco, ele se sobressaiu, demonstrando boa musicalidade e expressividade. G. vinha para a sala de música sem precisar ser chamado e se mostrou cada vez mais entusiasmado em tocar metalofone.

Passadas algumas semanas, elaboramos com as crianças um arranjo para a música “Ora Bolas”. G. fazia a introdução no metalofone, depois havia um trecho em que fazíamos uma brincadeira de pergunta e resposta, comigo puxando uma estrutura rítmica no pandeiro enquanto as crianças respondiam em seus respectivos instrumentos; e, no trecho final, cada um improvisava, explorava e brincava com seu instrumento.

Chegado o final do ano, optamos por não realizar uma apresentação formal para as famílias, de forma a não perder a espontaneidade e o caráter de brincadeira do nosso bloco. Ao invés disso, convidamos os responsáveis para realizar uma oficina de percussão conosco. As crianças lideraram a prática, mostrando para os pais quando e como tocar e, ao final, tocamos e brincamos juntos com o arranjo de “Ora Bolas”.

CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa realizada, detectamos a existência de atividades educativas que se pretendem lúdicas, mas que desconsideram o protagonismo da criança e sua capacidade de escolher e conduzir ações, reduzindo o caráter livre e prazeroso do brincar. A partir dessa problemática, realizaram-se intervenções no sentido de reunir a equipe de professores e buscar, juntos, novas estratégias para solucionar a questão e trazer de volta o brinquedo que havia se perdido.

Também nos deparamos com outros desafios, como a dificuldade em partir dos saberes e das vivências das crianças, sem nos limitarmos a produtos que chegam a elas através de investidas da indústria cultural, como músicas padronizadas e intérpretes vendidos por sua imagem, em detrimento da qualidade musical.

Da mesma forma, encontramos dificuldade em aliar a brincadeira musical à pratica de instrumentos, uma vez que, na maior parte das vezes, nos deparamos com “brincadeiras” limitadas a reproduzir comandos do adulto. Por outro lado, também corríamos o risco de deixar o fazer musical apenas a cargo da criança e termos uma educação musical pobre em qualidade, uma vez que a criança também necessita de um repertório cultural rico e de espaços e materiais que promovam e ampliem suas possibilidades lúdicas.

Sobre essas questões, percebemos que a simples realização de brincadeiras visando o desenvolvimento de conteúdos musicais não é o suficiente para garantir um trabalho musical mais significativo. No entanto, quando os educadores colocavam realmente o brincar como eixo condutor, permitindo a liberdade, a flexibilidade, a criatividade e a real adesão e participação das crianças, o trabalho envolvendo a música ganhava outro aspecto, atingindo os educandos de maneira intensa, atraindo-os para uma relação única com a linguagem musical.

Nesse sentido, percebemos que o grande desafio em centrar a Educação Mu-

sical no brincar é o risco iminente de cairmos em uma descaracterização da brincadeira, ao torná-la mera ferramenta para o ensino de determinados conteúdos, além da dificuldade de se dar liberdade de escolha e criação para os educandos, sem deixar para trás nosso compromisso com a ampliação do repertório musical das crianças e com a oferta de experiências e materiais diversos.

Por fim, longe de solucionarmos todos os desafios que envolvem a proposta de uma Educação Musical centrada no brincar, uma vez que ela necessita de contínua construção, avaliação, adequação e reformulação, pudemos perceber a riqueza desse trabalho musical. Trabalho este que envolveu as crianças de forma significativa e prazerosa, que as colocou como sujeitos ativos de suas experiências e construtores de seu próprio conhecimento musical, além de despertá-las para a linguagem musical, com todas suas possibilidades, prazeres e beleza.

A partir dos resultados dessa pesquisa, concluímos que qualquer ação envolvendo a música pode converter-se em uma brincadeira, desde que haja espaço para a livre expressão. Nesse sentido, a relação entre a música e o brincar torna-se não apenas uma proposta educativa, mas uma condição *sine qua non* para o fazer musical, uma vez que se tirarmos o prazer, a liberdade e o caráter expressivo de nossa prática, não estaremos descaracterizando apenas o brincar, mas a Música em si.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**, v. 3, Brasília: MEC/SEB, 1998

BISCOLI, I. A. **Atividade lúdica**: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001 [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2005.

BRITO, T. A. de**. Música na educação infantil***:* propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAIN, T. Investigación-acción en educación musical. In: DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. (coords.). **Investigación cualitativa en educación musical**. Barcelona: Graó, 2013.

CHRISTIE, J. F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires. **L'éducation par le jeu et l'environnement**, n. 44, p. 3-6, 1991.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e práticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, J. (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRINCADEIRA DE FAMÍLIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CULTURA DE PARES

Renata da Costa Maynart
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
renatamaynart1986@gmail.com

Lenira Haddad
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

O referido trabalho discute a brincadeira de família no contexto de educação infantil, reconhecendo as interações e o brincar como lugar em que os processos de significação e tudo que os envolvem acontecem nas situações compartilhadas pelas crianças no ambiente educativo de creche e pré-escola, a partir das quais estas criam suas próprias culturas de pares singulares.

Investigar processos de construção de significados e criação de cultura de pares infantis em situações de oficinas de brincadeira de família requer se despir da visão adultocêntrica que predominou por muito tempo nas pesquisas voltadas às categorias criança e infância, especialmente na psicologia, e reorientar o olhar para perceber *como* e o *que* estas fazem quando estão juntas (BUSS-SIMÃO, 2012; CARVALHO, PEDROSA, ROSSETI-FERREIRA, 2012).

A partir de uma perspectiva de desenvolvimento que compreende o ser humano como biologicamente social, o qual está orientado para o outro (WALLON, 2008), interessa aqui contemplar os processos em que as crianças constroem seus significados nas suas interações com os pares e como criam cultura nas situações de brincadeira bem como reconhecer a creche e pré-escola como lócus onde tais processos acontecem, por isso, como espaço legítimo de criação de cultura que deve privilegiar as interações entre as crianças. Sob esta ótica, a referida pesquisa tem como objetivo investigar processos de significação e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de crianças de 5 anos em contexto de educação infantil, que tem como tema o objeto social “família”.

Dada a importância que tem a família na vida do indivíduo que está se constituindo como pessoa com o outro (WALLON, 2008), com os pares (CORSARO, 1992, 2002, 2011), acredita-se ser este um tema que permite a investigação acerca da construção de significados pelas crianças, e da construção das suas culturas de pares, que envolve rotinas construídas nos grupos, reprodução interpretativa da cultura adulta, dentre outros aspectos que necessitam encontrar espaço dentro das creches e pré-escolas, serem valorizados, compreendidos como aspectos relevantes na vida das crianças pequenas.

Considerando a brincadeira e as interações entre crianças como rico meio de compartilhamento de significados e da criação das culturas infantis, alguns questionamentos iniciais moveram o interesse para tal pesquisa. Dentre estes

questionamentos, tomando o objeto social *família* como tema da oficina de brincadeira, por ser um tema em que a criança transita por diferentes papéis, os assume, exercita relações horizontais e verticais, cabe refletir sobre como as crianças constroem suas significações acerca deste objeto social? Como negociam significados de família com seus pares? Como compreendem e representam os diversos papéis familiares tais como: pai, mãe, filho, filha, irmão e irmã, dentre outros? Como reproduzem interpretativamente diferentes concepções de família que circundam os contextos em que estão inseridas, e de que forma esses contextos influenciam nas suas construções de significados de família? Que ações elas trazem como desempenhadas por grupos familiares? Como compreendem as relações entre componentes de uma estrutura familiar?

O estudo apoia-se na perspectiva teórica da Psicologia Sociointeracionista e a perspectiva Psicoetológica, bem como nos estudos da Abordagem Interpretativa da Sociologia da Infância. Assume-se aqui uma postura de interlocução entre as abordagens teóricas e de complementaridade no que diz respeito ao "objeto" (sujeito) de investigação: as crianças em sua relação com coespecíficos (CARVALHO e PEDROSA, 2002; LUCENA E PEDROSA, 2014), ou, em sua relação com seus pares, na perspectiva de Corsaro (1992; 2002; 2005; 2009; 2011).

Estudos ancorados nas referidas áreas de estudo buscam compreender a construção e compartilhamento de significados e os processos desta construção pelas crianças e, no caso específico da referida pesquisa em andamento, as implicações que o olhar para estas construções tem para a educação infantil.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Considerando que durante muito tempo as crianças fizeram parte da pesquisa científica enquanto "objeto" a ser investigado, observado, medido, descrito, analisado e interpretado (CAMPOS, 2008), reconhece-se, especialmente na educação, que as pesquisas investigaram e continuam ainda a investigar as crianças prioritariamente enquanto alunos, esquecendo-se do ser criança e da infância e do quanto estes sujeitos podem nos "falar" acerca dos "seus mundos" através das diferentes linguagens que possuem.

Busca-se aqui evidenciar a agência das crianças, por meio do que elas fazem, do modo como falam, sentem e pensam (ROCHA, 2008). A intenção é dar visibilidade às ações das crianças e consolidar a sua condição de ator social, através de metodologias capazes de captar como elas compartilham, negociam e criam cultura com seus pares e com os adultos. Nesse debate, destacamos duas grandes correntes teóricas que são consideradas neste estudo complementares, sendo possível e emergente o diálogo entre as mesmas nas investigações com crianças, tomando-as como centro das ações: a Psicologia Sociointeracionista e a Sociologia da Infância.

A psicologia sociointeracionista concebe a criança como agente do seu desenvolvimento e compreende que a interação social está na base do ser humano. Em consonância com a perspectiva psicoetológica, que reconhece a espécie humana como biologicamente sociocultural e tem a cultura como seu nicho

ontogenético no qual ocorrem mecanismos e processos básicos da ontogênese humana (CARVALHO, 1988; LUCENA e PEDROSA, 2014).

O conceito de interação está fundamentado no que afirmam Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996, p. 22), que a definem como

> [...] um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo, e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo.

Carvalho (1988), ao fazer reflexões acerca do uso da categoria "interação social", deixa claro que ao falar de interação não se deve reduzi-la a um efeito linear dos processos individuais, mas, sim, importa o que ocorre entre os indivíduos, sendo, portanto, a sua essência a influência ou regulação recíproca.

No que diz respeito à produção de significados, Jerome Bruner (2007), em sua obra *Atos de Significação*, defende um entendimento holístico da mente e do sistema cognitivo humano. Para o estudioso, a mente é social e criadora de significados a partir de sua relação com a cultura. Bruner interessa-se em entender como os seres humanos ingressam no significado e como aprendem a fazer sentido. Na concepção do teórico, as pessoas são resultado do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. Nesse sentido, negociar e renegociar significados seria a grande conquista do ser humano (BRUNER, apud CORREIA, 2003, p. 510). Para ele "a cultura e a busca do significado dentro da cultura são as causas genuínas da ação humana" (BRUNER, 2007, p. 37).

No campo da Sociologia da Infância, a pesquisa tem sustentação teórica na abordagem dos estudos interpretativos, proposto por Corsaro (1992; 2002; 2005; 2009; 2011). Esta corrente investiga os processos de construção de rotinas culturais, considerando a criança um ser ativo, que constrói processos de subjetivação nas interações com os pares, o que a leva a produzir cultura e a reproduzi-la interpretativamente. Ainda na perspectiva dos estudos sociológicos da infância, a pesquisa também se apoia nas contribuições de Ferreira (2002; 2006; 2010) e Buss-Simão (2012), os quais têm investigado as culturas infantis e significações partilhadas coletivamente.

Delgado e Muller (2005), apontam também que falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia. Corsaro (2011) assegura que, a partir desta perspectiva teórica, é necessário considerar os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizadas pelas crianças a partir de um conceito de socialização que considera como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, o que nega a visão da criança como receptora passiva da cultura adulta. Para o autor (CORSARO, 1992), a socialização é um processo em que as crianças, em interação com os outros, adultos e crianças, produzem sua própria cultura de pares e, eventualmente, reproduzem para entender e para se juntar ao mundo adulto.

Neste sentido, Corsaro (2002) propõe a abordagem interpretativa à sociologia da infância, em que a criança inicia sua vida enquanto ser social imersa em uma rede social já definida, e é a partir da interação com os outros, adultos e com seus pares, que constroem seus mundos. Corsaro (1992; 2011) afirma que a cultura é produzida e reproduzida através de negociações públicas, nas quais os atores sociais articulam o conhecimento compartilhado de vários modelos simbólicos com situações específicas para gerar significados, ao mesmo tempo usando o mesmo conhecimento compartilhado como um recurso para a preparação de novas contribuições para a cultura e para a prossecução de uma série de objetivos individuais.

Ao tratar de cultura de pares infantis, Corsaro (1992; 2002; 2005; 2009; 2011) valoriza as atividades coletivas das crianças e se interessa pelas "culturas de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio da interação presencial" (CORSARO, 2011, p. 127). Cultura de pares é definida pelo autor como um "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com as demais" (Idem, 2011, p. 128). Para o estudioso, a produção da cultura de pares pela criança não é uma questão de simples e pura imitação, pois estas apreendem de forma criativa informações que captam do mundo adulto para poder produzir suas culturas próprias e singulares, reproduzindo de maneira interpretativa. Tal apropriação é criativa na medida em que desenvolve cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto para conhecer as preocupações do seu mundo) e, simultaneamente, contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 1992).

É na perspectiva de olhar para as situações de ficção empreendidas pelas crianças em suas rotinas culturais que será possível compreender seus processos de significação de família que constituem as culturas de pares infantis.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Tomando como base o objetivo central da pesquisa proposta: investigar processos de significação e a criação de cultura de pares infantis em brincadeiras de crianças de 5 anos em contexto de educação infantil, que tiveram como tema o objeto social "família", os procedimentos metodológicos envolveram duas etapas: a primeira delas foram as sessões de observação participante, com o intuito de desenvolver aproximações com a instituição para conhecer as rotinas dos grupos e para selecionar o grupo de crianças para participar das oficinas de brincadeira de família, a partir do critério de parceria privilegiada (CARVALHO; PEDROSA, 2002).

A segunda etapa correspondeu às oficinas de brincadeira de família. Optou-se pelo método das oficinas desenvolvido pelo grupo de estudos Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Pernambuco, o qual vem sendo utilizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Alagoas. Tal método consiste em convidar as crianças a brincarem sobre/de algo, indicado pelo pesqui-

sador, tendo diferentes objetos à disposição, bem como a conversarem sobre o que ocorre nessas brincadeiras, podendo ser utilizados diferentes recursos para desencadear as conversas. O grupo busca diferenciar oficinas de "sessões de observações em que não se sinaliza do que as crianças devem brincar, e nem se solicita que indiquem e comentem sobre os personagens que vão desempenhar nas suas brincadeiras" (LIRA; PEDROSA, 2016).

As oficinas de brincadeira de família tiveram duração entre 40 minutos a 1 hora e 30 minutos e contaram com o momento do planejamento da brincadeira e posterior brincadeira com a indicação do tema 'família'. As crianças foram convidadas a planejar e conversar com a pesquisadora sobre como iriam brincar, os papéis que iriam assumir, dentre outros aspectos. Após o planejamento, estas brincaram no espaço disposto. As oficinas aconteceram com um grupo de 7 crianças, 3 meninos e 4 meninas de uma instituição de educação infantil de Maceió em uma sala permanente da instituição, estruturada para o jogo simbólico. Tal ambiente estava organizado por áreas denominadas por área da beleza e da fantasia e área da casa, que abrange espaço de cozinha, área de serviço e quarto, a qual faz parte da rotina semanal das crianças.

No total foram realizadas 6 oficinas de brincadeira de família. Destas, foram recortados 17 episódios que foram videogravados, transcritos em detalhe, desde as falas, gestos, expressões faciais, até sons e vocalizações para posterior análise microgenética. Ressalta-se que no decorrer das oficinas, mediante sinalização das crianças e como opção da própria pesquisadora, foram acrescidos, gradativamente, outros objetos/brinquedos/utensílios diversos para enriquecer as oficinas e ampliar as temáticas tanto no momento do planejamento, quanto da brincadeira de família.

RESULTADOS DA PESQUISA

Foram selecionados dois dos dezessete episódios que compõem a tese defendida. Após a descrição dos mesmos, foram realizadas as análises com base nos referenciais apontados.

> **Episódio 2.4** - ***"Feche a janela. Feche a janela. Feche a janela!"***
> **Crianças envolvidas no episódio:** Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11) e Valéria (F/5;5).
> Gabriel pega o carrinho de bonecas que está vazio e o empurra para a frente e para trás. Valéria se aproxima do colega e diz: *"Eita, rapaz!"* (com um tom de reprovação). Os dois ficam lado a lado. Gabriel não larga o carrinho e diz: *"Cadê a boneca?".* Valéria responde: *"Tá dormindo!".* Valéria pega o carrinho de boneca e diz: "*Deixa aí o carro. Você não tá trabalhando?"* Gabriel diz: *"e então, tire".* Valéria responde: *"Tá, então, eu vou botar aqui".* (e coloca o carrinho em um canto próximo à cozinha da área da casa). Gabriel volta para debaixo da máquina e bate com uma ferramenta. Valéria: *"Óia, ele se deita, ele"* e sorri. Enquanto isso, Milena "lava" a louça. Valéria vai em direção à estante, pega a mamadeira, desenrosca a tampa, pega o liquidificador, faz ação semelhante a de derramar o líquido dentro da mamadeira e fala: *"Cadê a outra pra eu botar o gogó?".* Gabriel, que está embaixo da máquina

de lavar, sai de baixo, olha para a pesquisadora, e diz: *"Ô tia, a máquina caiu em cima de mim"*. A pesquisadora responde: *"Ahhhh, e agora Gabriel, como é que faz?".* Este pega o martelo e bate na máquina. Valéria olha para a prateleira e pega a outra mamadeira. Gabriel, que está batendo com o martelo na máquina diz à Valéria: *"Feche a janela. Feche a janela. Feche a janela!"* (muda o tom na terceira frase para uma imposição). Valéria olha para o colega franzindo o cenho e fecha a porta da máquina de lavar. Gabriel retruca: "*Né daí não. É do quarto da bebê".* Valéria passa a mão pela prateleira e diz: "*Já fechei*". Gabriel levanta do chão, pega um frasco de desodorante roll on e passa nas axilas. Valéria sai de perto do colega. Coloca a outra mamadeira na mesa. Pega a anterior, encaixa as partes e fecha. Fecha a tampa do liquidificador, entrega para Milena, que está na pia de lavar pratos e diz: *"Òia esse copo pra lavar".* Esta responde: *"Bote aí".* E continua a passar a esponja nos objetos. Valéria sai e vai para o fogão. Vê uma panela de pressão convencional em cima do fogão, e diz à pesquisadora que sua tia faz a comida porque a mãe está trabalhando. Pega na panela e fala: *"Eu vou fazer a comida".* Gabriel, que mexia com uma espécie de alicate na máquina, para de mexer, levanta, vai para o lado de Valéria e diz: "*Faz de conta que isso é o arroz. Faz de conta que é o arroz".* Valéria olha para o colega e muito baixinho responde: *"Tá".*

Cabe destacar neste episódio uma evidência forte que é a explicitação da participação de Gabriel na mesma brincadeira que Valéria. O referido episódio pode confirmar indícios apontados em episódios anteriores de que o menino estivesse desempenhando o papel daquele que conserta, e que fazia parte do enredo da brincadeira de Valéria e Milena, ou que tenha sido incluído por Valéria neste episódio no instante em que Gabriel pega o carrinho da boneca e pergunta pela mesma para Valéria, que lhe repreende e questiona: "Você não tá trabalhando?", o que sugere estar incluindo Gabriel no enredo de brincadeiras, que gira em torno de cuidar da bebê e dos afazeres domésticos.

Com esta atitude Valéria parece querer afirmar para o colega o seu lugar na brincadeira, o papel que está a ocupar: de consertar coisas, de trabalhar. O posicionamento de Valéria revela uma negociação com o colega do papel que este desempenha na brincadeira, que está claro: o papel de Gabriel não é o de ficar com a filha, mas sim de trabalhar.

Valéria traz a informação sobre o lugar que o colega ocupa nesta brincadeira, e da parte de Gabriel parece haver uma aceitação explícita, o qual volta para o seu "trabalho" de consertar e se inclui no enredo da brincadeira de cuidar da filha, o que pode ser visto no momento em que este utiliza o termo "Feche a janela". A frase que intitula este episódio carrega um significado afetivo, que indica uma compreensão de Gabriel de que é necessário ter cuidado para não acordar a bebê quando ela está dormindo, e que sua ação de consertar, bater com as ferramentas e fazer barulho poderia acordá-la. Fica explícita uma compreensão de cuidado com a bebê/filha de Valéria por parte de Gabriel, que também está relacionado ao zelo com o sono.

Valéria revela destreza no ato de fazer a mamadeira da filha e esta ação parece se caracterizar como uma função da mãe da bebê ou de quem cuida de um bebê. A brincadeira se configura com atividades corriqueiras de uma família/de

uma casa: cuidar da filha bebê, realizar os afazeres domésticos, consertar coisas da casa. Conforme ressalta Pedrosa (1989, apud Coelho e Pedrosa (2012, p. 61),

> [...] as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo partes delas. [...] Cada uma das crianças parece fazer uma "previsão" do que é a brincadeira e age nessa direção, mas a cada instante é confrontada com as ações das outras crianças e o efeito de suas próprias ações.

Quando Valéria fala que irá fazer *a comida,* mais uma vez o artigo "a" parece indicar uma sequência da brincadeira que desenvolve com Milena e Gabriel e que revela uma compreensão construída no grupo sobre família, que consiste em cuidar da filha, colocar para dormir, fazer a mamadeira, fazer "a" comida da casa, lavar louça., paralelamente às ações de trabalhar e consertar coisas comumente desempenhadas pela figura masculina, e, desse modo, uma rotina vai se estruturando, em que ações, objetos e o uso atribuído a esses, personagens e relações entre estes vão sendo incorporadas a cada episódio, promovendo um clima de previsibilidade a cada oficina, o que poderá ser visto nos episódios que seguem.

> **Episódio 5.2: *"Eu vou ir também!"***
> **Crianças envolvidas no episódio:** Luan (M/5;10), Milena (F/5;3), Gabriel (M/5;11), Vivian (F/5;5), Alisson (M/5;3) e Valéria (F/5;5).
>
> Valéria pega uma bolsa tipo mochila feita de pano e diz à Milena: *"Eu vou viajar"*. Pega as roupras de bonecas que estavam estendidas no varal e, uma a uma, as coloca na bolsa. Após colocar na bolsa todas as roupas que estavam no varal, coloca-a nas costas. Milena pega um avental que estava pendurado próximo ao fogão e o coloca. Neste momento Gabriel bate com uma ferramenta no micro-ondas, Alisson brinca com massinha, e coloca pedaços dela em pratos e diz que está fazendo bolos. Alisson tenta colocar seus pratos no forno micro-ondas e Gabriel reage: *"Não, não!!!!".* Alisson reclama com a educadora, e Gabriel diz: *"Eu tô ajeitando ainda"*. [...] Alisson coloca "os bolos" no forno do fogão. [...] Milena pega a outra mochila e coloca objetos e roupas dentro. Alisson coloca seus pratos no forno do fogão. Valéria chama a pesquisadora e diz: *"Ô tia. Tia, eu vou pra Laje. Pra Laje"* (cidade de São José da Laje - AL). Pesquisadora: *"Pra Laje, é?".* Valéria: *"É.".* Pesquisadora: *"Hum, vai com quem?"* Valéria: *"Com a minha filha.".* Pesquisadora: *"Vai fazer o que lá?".* Valéria: *"Eu vou morar lá.".* Milena entra na conversa e diz: *"E eu vou morar na festa também.".* Pesquisadora: "*É uma festa lá?".* Valéria balança a cabeça afirmativamente e diz: *"É.".* Pesquisadora*: "E a Milena vai também?".* Valéria balança a cabeça negativamente. [...] Alisson vê as colegas com as bolsas e diz: *"Eu vou ir também. Mas eu vou ir também.".* Olha para a pesqusiadora e diz: *Eeu vou levar os bolos.".* A pesqusiadora sorri. Valéria sorri e diz: *"A mamadeira dela tá aqui, a chupeta dela, a roupa dela"* (e toca na bolsa que está em suas costas). Olha para Milena e diz: *"Bora simbora. Tu não disse que ia com a gente?".* Milena coloca sua bolsa nas costas e vai com a colega. Gabriel comunica a Alisson que o forno micro-ondas já está pronto e o coloca no lugar que estava inicialmente. Valéria que

espera por Milena diz: *"Já me vou. Não vou esperar ela não.".* Alisson empilha um prato em cima do outro, acompanha Valéria e diz: *"Eu já vou".* Olha para Gabriel e Milena que permanecem no espaço da casa e diz em ritmo cantado: *"Eu já vou".* Gabriel responde: *"Tá, eu vou de carro".* Ao lado de Valéria, que empurra o carro de bonecas, Alisson diz: "*Eu quero levar a neném. Leve os bolos"*. Valéria: *"Não".* Alisson: *"Eu quero levar a neném!"*. Valéria: *"Já cheguei"* (para em frente a arara de fantasias). Alisson coloca os pratos no chão e diz: *"Eita, o outro. Esqueci, e agora? Tá lá. Vou buscar.".* Pega o carrinho de bonecas e sai. Valéria tira os objetos e roupas da bolsa e os coloca na prateleira. Alisson se aproxima de Gabriel e pergunta a ele pelo outro prato que estava no forno). Gabriel responde: *"Já levei já.".* Alisson: *"Pra onde?".* Gabriel: *"Pra ali. Pra festa".* Na área da casa, Milena continua a encher a bolsa. Alisson olha para a pesquisadora que pergunta: *"De quem é essa festa?*". Alisson diz*: "Minha*". Milena: "*De outra bebê.".* Gabriel: *"Da bebê.*". Pesquisadora: *"De quem é a outra bebê?"*. Alisson volta com o carrinho para perto de Valéria e diz: "*Já cheguei"*. Valéria: *"Vá. Bote a menina aí"* (com tom de voz impositivo). Alisson: *"Vou andar com ela um pouquinho na rua*" (sai empurrando o carrinho). Gabriel coloca um chapéu de palha. Milena coloca a bolsa nas costas, pega uma boneca e vai para perto de Valéria, que bate com uma mão na outra e diz: "*Bora*". Gabriel entra no camarim. Luan sorri enquanto prende o colega no camarim. Gabriel abre a porta e diz: "*Cheguei já".* Milena olha para o colega e diz: "*Que é isso, hein?*". Valéria vai para perto da pia e diz: *"Levar as panelas. Esqueci de trazer as coisas".* Valéria volta para o espaço que estava a organizar, pega a bolsa, leva para o armário e coloca pratos e outros utensílios dentro da bolsa. A pesquisadora diz: "Por que que você tá levando as panelas, Valéria?". Esta diz: *"Pra casa, né? Eu tô se mudando.".* Pesquisadora: *"Ah, tá. Então, agora a casa é onde?".* Valéria aponta para a parte que fica a arara de roupas, na áera da beleza e da fantasia. Alisson pega a vassoura e a pá e leva para o novo espaço. Milena: *"Eu vou de carro.".* Valéria: *"Vá de carro. Eu não tô empatando de você ir.".* Alisson leva o aparelho de telefone fixo para a "nova casa" e diz: *"Eu posso levar meu celular.".* Gabriel se aproxima de Milena e diz: *"Vou de carro. Bora, bora. Bora."*. Alisson: *"Vai pra onde de carro?".* Gabriel conversa algo com Milena que não se ouve e cruza os braços. Troca o chapéu por outro chapéu de palha. Milena segue atrás do colega. [...] Milena junta duas cadeiras, uma ao lado da outra. Gabriel diz: *"Bora, bora"* (olhando em direção a Valéria e Alisson). Senta em uma cadeira e Milena em outra. Coloca as mãos na frente como se estivesse guiando a direção e diz: "*Você vai ficar [...].",* enquanto faz barulho da buzina com a boca: *"pibit"*. Em seguida, diz à Milena: *"Desce do carro".* Esta levanta e sai, e Gabriel continua a fazer gestos de movimentar a direção enquanto faz barulho com a boca do carro em movimento. Este levanta da cadeira e troca o chapéu. Senta novamente na cadeira, olha para Milena e diz em tom de grito: *"Bora, bora!".* [...] Gabriel "dirige", olha para Milena e fala: *"você Vai pra casa que eu vou comer uma pizza.".* Milena vira para o colega e fala algo para ele de costas para a câmera. Levanta, pega a boneca e um aparelho de telefone que estava no chão e volta para o "carro". Gabriel coloca as mãos para frente, imitando a ação de pegar na direção e diz: "Bora.".

No episódio descrito, Valéria, Alisson, Milena e Gabriel criam um enredo, iniciado por Valéria, que gira em torno de viajar, o qual se transforma em mudar

de casa, levar os objetos para a nova casa e andar de carro. Nesta brincadeira, as ações e falas das crianças envolvidas indicam que Alisson e Valéria, sejam parceiros, e Gabriel e Milena, também.

A temática da brincadeira é iniciada por Valéria, e, aos poucos, os demais colegas citados vão se envolvendo no enredo. O tema, a princípio, é a viagem que Valéria anuncia que fará com a filha (bebê), e, para isso, organiza roupas da "filha" em uma mochila de pano que foi inserida no ambiente nesta oficina. Tal fato leva a crer que o objeto tenha incitado em Valéria a ideia de brincar de viajar/fazer mudança.

Os colegas se inserem na brincadeira de maneira muito competente e já utilizando o enredo como forma de comunicar sua inserção. Com a afinação entre as crianças, os enredos surgem mais facilmente e naturalmente, revelando saberem como entrar na brincadeira instaurada por Valéria, a exemplo de Milena, que, logo após Valeria informar que irá mudar de cidade, para a Laje (São Jose da Laje) , diz: "E eu vou morar na festa também". Sua investida é aceita por Valéria que confirma que irão a uma festa. Ressalta-se que São José da Laje é uma cidade do interior de Alagoas, e que Valéria a traz como novo lugar para morar, o que provavelmente capturou da sua macrocultura.

Outro que informa sua participação no novo enredo é Alisson, quando diz que também irá com Valéria e que levará os bolos. Gabriel também sinaliza que está na brincadeira e por dentro dos acontecimentos quando se inclui, após a fala de Alisson, e diz que irá de carro. Com esta ação, Gabriel traz um novo elemento para a brincadeira, o uso do carro, já que esta gira em torno de fazer mudança, se locomover de um lugar para outro.

Algumas ações de Valéria indicam a aceitação de Alisson e Milena na brincadeira, no instante em que diz à Milena: "Bora simbora. Tu não disse que ia com a gente?". A princípio, Valéria tinha dito que Milena não ia com ela e sua filha, mas logo a inclui com esta fala. Já com Alisson, o sorriso dado pela menina após a fala do colega de que irá com ela e a bebê leva a crer que este foi o momento em que concordou com a participação do colega.

A relação estabelecida entre Valéria e Alisson sugere ser de pai e mãe da bebê, a exemplo de quando Alisson diz que irá com a colega e sugere que esta leve os bolos enquanto ela leva a neném, o que não foi aceito pela colega, que usa do argumento que estes já chegaram no novo lugar. Neste momento, Alisson revela seu interesse em estar com a boneca e se propõe a compartilhar o cuidado desta com Valéria.

Valéria, que já firmou seu lugar de "mãe da filha" (boneca) desde oficinas anteriores, também utiliza de autoridade em sua relação com Alisson, o que pode ser visto quando este se aproxima com a boneca e Valéria, em tom de contrariedade, manda que ele deixe a menina perto dela, porém Alisson justifica que irá andar um pouco com ela. Mesmo com a inclusão da figura masculina na brincadeira de cuidado com a boneca, Valéria mantém a postura de exercer esta função e cuida para que isso não seja ameaçado, dando coordenadas sobre os acontecimentos.

Gabriel e Milena também dão indícios de que estão a representar uma brin-

cadeira de fazer mudança, só que estes o fazem de carro. Neste papel, Gabriel "dirige" o carro e leva Milena. Ao "dirigir", o menino reproduz interpretativamente alguém que de fato está dirigindo, e o faz utilizando diferentes e competentes recursos: buzina (com a voz), gira a direção, olha para a frente, para, manda o "passageiro" descer.

Diante dos fatos narrados e análises feitas, neste episódio chega-se à conclusão de que a concepção de família neste jogo e compartilhada pelos colegas é aquela que tem pai, mãe, filha; que viaja, muda de casa, e, por isso, tem que levar os objetos de um canto a outro, cuidar da filha, passear com ela e andar de carro.

CONSIDERAÇÕES

A tese defendida nesta investigação é a de que, partindo-se de uma concepção de criança como agente social, agente de criação e transmissão de cultura e do seu próprio desenvolvimento, a brincadeira infantil é *locus* constitutivo da cultura de pares: revela fragmentos de significações de objetos sociais e também propicia a construção das próprias significações. Tal assertiva pode ser confirmada a partir do olhar para as ações das crianças neste estudo, as quais permitiram reconhecer *como* estas desempenharam papéis sociais que julgam compor família (as), de que forma vivenciaram relações, realizaram ações, revelaram significações e indícios de suas compreensões e concepções sobre família que foram negociadas e compartilhadas pelo grupo de pares nas brincadeiras.

Entende-se que a metodologia das *oficinas de brincadeira de família* adotada nesse estudo foi frutífera para a investigação dos processos de significação que são vividos pelas crianças nas suas culturas de pares por possibilitar, através das agências destas, revelar como lidam com elementos que constituem a brincadeira infantil, a exemplo da atribuição, negociação e compartilhamento de significados sociais; a maneira como constroem suas compreensões sobre o tema brincado, como revelam comportamentos referentes a determinados papéis em virtude de posições que ocupam, as relações vivenciadas entre estes diferentes papéis. As oficinas puderam ainda revelar as regras que foram criadas pelo grupo, os significados atribuídos aos objetos, as rotinas de brincadeira que foram estabelecidas, dentre outros aspectos que foram evidenciados devido a opção metodológica adotada.

Os temas das brincadeiras estiveram relacionados a afazeres domésticos, cuidados com bebês, mudança de casa, viagem de carro. No que diz respeito aos papéis planejados e brincados, percebeu-se que muitas vezes no momento do planejamento as crianças apontaram papéis que, sob suas perspectivas, compunham um grupo familiar. Dentre estes, apareceu com maior frequência os papéis de mãe, filha, pai, bem como papéis secundários de membros familiares: tia, avó, avô, primo (a), e ainda papéis que não possuem laços consanguíneos, mas que, ao que parece, as crianças julgam fazer parte de rotinas familiares: "varredora", lavador de pratos, motorista, cozinheira. Ao trazer para discussões que compreensões de família foram reveladas pelas crianças, pode-se afirmar

que estas criaram diferentes grupos familiares, a exemplo: de que família tem mãe e filha; ou de que na família a mãe cuida da casa e o pai/homem vai trabalhar, passear com a filha; outra concepção de família revelada é de que esta vivencia momentos de lazer; de que a família viaja, vai para festa, muda de casa.

Com esta investigação, houve a possibilidade de se realçar do material empírico detalhes relevantes, que são as relações sociais do grupo: como vão sendo construídas, como vão sendo exibidas, como vão sendo reveladas as emoções e os afetos do grupo; relações e afetos supostamente, circunscritos na família, já que a instrução dada às crianças foi: que tal brincar de família?. Em outras palavras, os fragmentos de significações de família são constituídos de sentimentos, emoções e afetos que enredam as relações familiares.

Esse procedimento possibilitou a apreensão de fragmentos de significação das crianças a respeito do objeto social família, ou seja, como elas apreendem esse objeto social; como essas significações vão sendo apropriadas pelo grupo de brincadeira, a partir de seus encontros cotidianos (ou quase cotidianos), em que cada um traz para o aqui e agora, suas vivências singulares.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **Actos de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. Originalmente publicado em 1990.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas. 321 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2012.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, A. M. A. (1988). **Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social".** *Anais* da XVIII Reunião Anual da SPRP, 25 a 29 e outubro de 1988, p. 511-515.

_____. A. M. A.; PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo.** Estudos de Psicologia, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

_____. A. M. A; PEDROSA, M. I.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo Cortez, 2012.

COELHO, M. T. F. & PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente**:** (re)descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia** 2003, 8(3), p. 505-513.

CORSARO, W. A. **Interpretive Reproduction with in Peer Culture.** Social Psychology Quarterly, Volume 55, Issue 2, Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology. Jun. 1992, p.160-I77.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas.** Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade.** Campinas**,** vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br > Acesso em 22. Jun. 2015.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.; D. HEISE. Event Structure Models Fron Ethno-Graphic Data. **Sociological Metodology**. 20: 1-57, 1990.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FERREIRA, M. M. M. **A Criança tem voz própria**. N.º 117, Ano 11, Novembro 2002.

_____. "Branco demasiado" ou… reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

_____. **"*- ela é nossa prisioneira!*" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica.** Repositório aberto Universidade do Porto. p. 151-182, 2010.

LIRA, P. P. PEDROSA, M. I. P. C. Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jul-Set 2016, Vol. 32 n. 3, pp. 1-9.

LUCENA, J. M. F; PEDROSA, M. I. P. C. **Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo**, 2014.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

WALLON, H. As relações entre significante e significado. In: _____. **Do ato ao pensamento***:* ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 169-186, 2008.

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS ESPAÇOS DE CONHECER/ REFLETIR/DISCUTIR SOBRE A CRIANÇA, O BRINCAR, O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiana Camargo
Universidade Estadual de Ponta Grossa –PR (UEPG)
camargo.daiana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos enquanto docente na Educação Infantil e as possibilidades de reflexão quanto a instituição educativa para a criança pequena, vividas já como formadora no ensino superior, instigaram a olhar para os corpos das crianças. As restrições impostas para estes corpos, seja no brincar, na dança, na arte, dentre tantas outras formas de viver corporalmente, nem sempre são respeitadas e/ou permitidas no cotidiano da Educação Infantil, seja pelos espaços, tempos, rotinas rígidas ou práticas que se distanciam das necessidades reais da criança pequena.

Para além das práticas dos professores de crianças, olhamos para o processo formativo, nos dedicando ao curso de Pedagogia, para indagar espaços e possibilidades para a formação de professores capazes de pensar uma educação atenta a inteireza do ser.

Apresentamos neste artigo, parte da pesquisa intitulada “Brincar, corpos e movimento na formação dos professores de Educação Infantil: dos caminhos às possibilidades no Curso de Pedagogia”. A pesquisa apresenta a análise curricular de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paranaense articulados a dados provenientes das falas dos acadêmicos, para delinearmos em que espaços e de que forma ocorre a abordagem da criança, do brincar e do corpo em movimento durante a formação inicial de professores. São algumas destas falas que trazemos ao longo do texto, a fim de compreender o que os acadêmicos dizem de seu processo formativo.

O estudo tem cunho qualitativo, para o qual propomos a utilização da discursividade e reflexões dos acadêmicos de Pedagogia, os dados/falas foram obtidos por meio de entrevista, questionário e diário de bordo. Tais dados vêm à luz com o referencial teórico delimitado para o estudo (FOUCAULT, 2007; ROCHA E OSTETTO, 2008; MARTINS FILHO, 2013; GARANHANI, 2005 ; SARMENTO, 2005, dentre outros) visando a construção de outros olhares sobre a formação de professores de Educação Infantil que permita o enlace de diferentes áreas de conhecimento e contribuições teóricas, viabilizando outras formas de pensar a formação, na instauração de diversas e diferentes práticas com e para crianças, diante da especificidade do brincar, corpo /movimento.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS

Ao pensarmos a valorização da criança e do brincar, defendemos a importância da formação inicial do professor, em específico do Curso de Pedagogia, entendendo este curso enquanto espaço de conhecer/refletir/produzir conhecimentos sobre a criança, o brincar, o corpo e o movimento na Educação Infantil. Com este propósito, ouvimos os acadêmicos de Pedagogia e o tem a dizer sobre a formação de professores para a EI, sobre seus conhecimentos, suas experiências e anseios.

Consideramos fundamental que se reconheça a realidade na qual estes discursos são produzidos, assim organizamos as respostas obtidas dos acadêmicos de Pedagogia sobre seu processo de formação e propomos a reflexão articulada a análise das disciplinas que compõe tal curso. Assim, verificamos a carência de disciplinas que trabalhem a Educação Infantil, a criança, infância e suas especificidades, nas mais diferentes áreas. Ressaltamos também que as ementas e programas das disciplinas não indicam articulação entre as áreas de conhecimento (Sociologia, História da educação e Fundamentos teóricos da Educação Infantil, por exemplo) o que dificulta um olhar ampliado e contextualizado sobre a criança.

A busca pelo termo criança resultou em apenas três ocorrências, sendo estas nas disciplinas de Fundamentos teóricos da Educação Infantil, Direito Educacional e História da Educação. Embora o termo criança componha a ementa da disciplina de História da Educação não encontramos referencial teórico específico no programa da disciplina, tendo em vista o número significativo de estudos/publicações quanto a história da infância/criança.

Não há ocorrência do termo de brincar, assim recorremos à busca de seus correspondentes, como ludicidade, brincadeiras, brinquedos e jogos. Ludicidade fica restrito a disciplina que o leva no título, Ludicidade, corporeidade e arte; a palavra brincadeira (s) é encontrada na ementa da disciplina de Ludicidade, corporeidade e arte; a palavra brinquedo compõe a ementa da disciplina de Fundamentos teóricos da Educação Infantil. Há predominância de abordagem teórica dos temas citados, sem menção a prática do brincar, corpo e movimento. Sobre o brincar e a formação de professores, destacamos:

> Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar e muita disciplina e paciência para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da possibilidade de (re) aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. (FARIA, 1999, p.213)

Entendemos o conhecimento teórico enlaçado as possibilidades de experimentar o corpo/movimento e o brincar como fundamental ao processo de formação (e aqui destacamos que não só na formação inicial), para que o futuro professor de educação infantil possa perceber-se corporal, brincalhão, brincante...

Para que este entendimento reflita positivamente na prática pedagógica.

Já o termo de corpo foi encontrado na ementa da disciplina Ludicidade, corporeidade e arte, sem ocorrência em demais disciplinas ao longo do curso. A palavra movimento é encontrada na disciplina de Psicologia da Educação I, ao tratar da teoria de Henri Wallon.

A partir da análise dos documentos do curso, passamos a outra etapa, buscamos assim apresentar como os acadêmicos percebem/identificam o sujeito da educação infantil, *a criança* e os elementos da prática pedagógica elencados como categorias centrais desta análise, *brincar, corpo e movimento*, ao longo da formação inicial e discutir esses dados, fundamentados pelos autores/teorias delimitados como referencial da pesquisa.

Apresentamos no quadro abaixo os resultados obtidos ao questionarmos os participantes da pesquisa quanto às disciplinas que abordam a criança, brincar, corpo e movimento, organizados por meio da quantificação de disciplinas mencionadas a cada tema.

As disciplinas da Pedagogia e os espaços de discussão sobre a Criança, o brincar, corpo e movimento

Disciplinas	Criança	Brincar	Corpo	Movimento
Ludicidade, Corporeidade e Arte	30	33	32	32
Estágio C. Sup. de Docência na Educação Infantil	16	15	5	7
Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	29	20	3	4
Psicologia da Educação	14	3	5	1
Pesquisa e Prática Pedagógica I e II	10	1	-	-
Metodologias	3	2	3	1
História da Educação	10	-	-	-
Filosofia da Educação	-	-	-	1

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima, composto dos dados obtidos via questionário (questões 1 a 4) aponta a disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte como espaço de maior relevância para abordagem da criança, do brincar, do corpo e do movimento. Destacamos a relevância da referida disciplina e sua possibilidade de articulação teórico-prática já no primeiro ano do curso de Pedagogia. A seguir, trataremos tema a tema, traçando análises dos resultados apresentados.

ESPAÇOS DE PENSAR A CRIANÇA: SUJEITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta categoria a ênfase recai nas disciplinas de Ludicidade Corporeidade e Arte e Fundamentos Teóricos da Educação Infantil, o que está em consonância com as análises realizadas nos documentos das referidas disciplinas, sendo a primeira com viés de articulação teórico-prática e, a segunda amparada em amplo referencial teórico.

Identificamos um movimento que se difere de algumas pesquisas já realizadas quanto ao tratar de criança no curso de Pedagogia, cuja ênfase como destacam os estudos de Rocha (1998) e Silva (2003) recaiam na disciplina de Psicologia, verificamos uma ampliação das disciplinas citadas como lócus de estudo da criança, o que podemos atribuir a ampliação área de estudos da infância e da criança pequena, bem como a reorganização do curso de Pedagogia pós Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e a já citada ênfase na docência.

Outra leitura possível e inquietante quanto à menção à disciplina de Psicologia da Educação é que menos da metade dos acadêmicos citam esta disciplina como espaço de tratar de criança, no contexto de uma carga horária ampla, organizada em disciplinas I, II e III cada uma com carga horária de 68h/a, assim vemos um processo que historicamente vai do entendimento de disciplina única a tratar da criança para uma redução significativa que pode vir a gerar carências no processo formativo. Os programas das referidas disciplinas, já discutidas no capítulo anterior, apresentam poucas indicações referentes a criança, o que pode justificar tal dado.

Em relação à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Docência na Educação Infantil e a menção à disciplina como espaço de abordar a criança, nos abre novas possibilidades de pensar a formação de professores, apontando avanços no entendimento deste tempo/espaço de formação, superando uma visão de reprodução, de imitação de modelos, constituindo espaço de relação teórico-prática (PIMENTA; LIMA, 2011).

Vale destacar que há especificidades ao tratarmos de criança e educação infantil, assim, Rocha e Ostetto (2008) ao abordarem a importância do estágio na formação de professores, ressaltam a necessidade de reconhecer a criança nas propostas pedagógicas para a infância, estágio constitui espaço de compreensão do que é próprio/específico da Educação Infantil.

As disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, integrantes do eixo de Disciplinas de Prática como Componente Curricular, foram citadas na pesquisa por apenas 10 (dez) dos acadêmicos participantes. Este dado concorda com a apreciação realizada do programa da disciplina, na qual o tema criança apresenta fragilidade, mediante a ausência de referencial teórico, tendo em consideração que a disciplina insere os acadêmicos em campo (Educação Infantil) para observação e participação nas atividades, ficando os acadêmicos propensos a realizarem atividades sem conhecimento aprofundado da criança e da etapa educacional a ser vivenciada. Embora a disciplina de Ludicidade Corporeidade e Arte integre também as ações do primeiro ano de formação, a mesma tende a abordar a dimensão prática sem maior aprofundamento no entendimento de criança e educação infantil.

Sobre a quantidade das disciplinas apontadas e a recorrência das respostas, verificamos que Drumond (2014) em estudo intitulado “Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa” já discute:

> [...] as discussões que envolvem a creche e a pré-escola, assim como a educação das crianças pequenas nesses espaços, não são contempladas, na maioria dos componentes curriculares do curso, como, por exemplo, a História da Educação, que geralmente discute a escola e não inclui a história da creche e da pré-escola; a Sociologia da Infância, que não costuma ser abordada pelo professor(a) de sociologia; e assim por diante. (DRUMOND, 2014, p. 154)

Destacamos que, tratar das especificidades da criança e da educação infantil ainda constitui-se um desafio para os cursos de Pedagogia, cujo movimento de apropriação e aprofundamento das Pedagogias da Infância precisam ser discutidas pelas diferentes áreas do currículo, corroborando para a constituição da identidade do professor de Educação Infantil.

ESPAÇOS DE PENSAR O BRINCAR

Quanto ao espaço destinado à abordagem do brincar, a ênfase deste tema recai sobre as disciplinas de Ludicidade, Corporeidade e Arte e Fundamentos Teóricos da Educação Infantil. Tais disciplinas em seu documento norteador não possuem inferências ao brincar e, sim, o encontramos em sinônimos como ludicidade e brincadeira, assim como escasso referencial teórico indicado para estudo específico do brincar.

Ecoam das vozes dos acadêmicos que estas disciplinas sim tratam do brincar, que acreditamos estar implícito na oralidade do cotidiano da sala de aula e a qual, talvez careça de definições e estruturação teórica para ampliar discussões conceituais, cuja relevância é tanta quanto os aspectos práticos.

Apontamos a importância de conceitos claros e de um brincar que perpasse diferentes áreas de formação, amparados nas discussões de Fortuna (2011) e Redin (2009) que tratam o brincar como atividade fundamental do ser humano e característica essencial da criança, e que consideramos de fundamental importância na formação inicial do professor, para que compreenda a amplitude do brincar (aprimoramento da inteligência, imaginação, criatividade, emoção dentre outras tantas possibilidades), do brincar linguagem, expressão lúdica, do brincar de tantas outras formas (corpos, brinquedos, brincadeiras, jogos).

Mediante a importância da relação teórico/prática no espaço de formação de professores, e do entendimento do estágio como tempo/espaço de estar com crianças, tempo/espaço de aprendizagens, de indagações, reflexões e pesquisa, os dados nos apontam que apenas 15 (quinze) participantes da pesquisa destacam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Docência na Educação Infantil como espaço de abordagem do brincar. Entendemos que tratar de criança é buscar o reconhecimento de tudo que lhe é próprio, e a organização das ações da educação infantil e da valorização da criança tem como essência o brincar. Para Redin (2009), o brincar deve ir além do direito, transformando-se em espaço de criação e liberdade.

Sob a perspectiva do brincar como encontro, interação e produção de cultura como nos ensina Martins Filho (2013), entendemos o brincar como elemento

fundante da prática pedagógica com a criança pequena e que precisa ser fortalecido nos espaços de formação, ao tratarmos da educação da criança. Silva (2009 p. 80) considera que:

> [...] se, ao nos relacionarmos com as crianças, as percebermos simplesmente como submissas e receptoras dos saberes provenientes do mundo dos adultos, do enculturado e da lógica verbal, deixaremos de entrever suas potencialidades enquanto sujeitos ativos e criativos, como produtores de cultura, de linguagem/signos e, portanto, de conhecimentos.

Adotamos neste estudo a perspectiva de um brincar que é corpo em movimento, que é linguagem, é um brincar integrador e cultural. Um brincar que atravessa os tempos, os espaços e as disciplinas. Neste sentido verificamos que ainda está em construção este enlace do brincar no currículo do Curso de Pedagogia, ao passo que as demais disciplinas citadas como espaço de discussão do brincar foram abordadas por poucos acadêmicos (Psicologia da Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica I e II e as diferentes metodologias).

Para Silva e Rosseti-Ferreira (2009) *o* brincar da criança e fenômeno que faz uso de diferentes perspectivas, que pode ser entendido sob a lente de diferentes áreas de conhecimento para aprimoramento, valorização e reconhecimento da relação brincar e cultura infantil.

ESPAÇOS DE PENSAR O CORPO E MOVIMENTO

Fundamentados nos escritos de Garanhani (2005) e Arroyo e Silva (2012) reconhecemos e reiteramos a importância do corpo em movimento na educação infantil, como possibilidade expressiva, relacional, criativa, de experimentação e aprendizagem.

Ao indagarmos os acadêmicos a respeito da abordagem do corpo e do movimento na formação de professores, os resultados referem-se em maioria a disciplina de Ludicidade Corporeidade e Arte como espaço de discussão destas temáticas na formação inicial de professores.

Analisamos ponderando tanto nos aspectos de avanço no currículo de formação de professores, considerando a existência de uma disciplina própria (embora de carga horária pequena diante da amplitude do programa e das necessidades da área), tanto quanto a unicidade das respostas apontam fragilidade, tendo em vista a permanência de fragmentação corpo-mente, que pode gerar impedimentos que o corpo seja compreendido nas demais áreas de conhecimento, como corpo histórico, social, expressivo e potencial para a aprendizagem da criança.

Aparecem nos dados da pesquisa, menções à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Docência na Educação Infantil, que coincidem com as reflexões traçadas sobre o programa da disciplina. Destacamos ainda que o tema da restrição imposta aos corpos e ao movimento emerge, constantemente nos encontros de orientação de estágio e seminários. Apontado que o corpo (ou disciplinamento destes corpos) é um tema candente da educação infantil que pre-

cisa ser melhor compreendido tanto na formação quanto no âmbito das práticas pedagógicas, como já apontado nos estudos de Brustolin (2009), Oliveira (2010), Berwanger (2011).

Embora num número reduzido de três menções a disciplinas de metodologia, destacamos que aqui referem-se a Fundamentos Metodológicos da Geografia, tal dado está em concordância com as análises do programa da referida disciplina, cujo referencial teórico apresenta material que subsidiam a discussão do corpo como meio de apropriação de conhecimentos sobre o espaço.

Para compreensão e análise dos dados obtidos faz-se primordial demarcar que historicamente o corpo é dominado e disciplinado na escola, para controle das forças criativas e obediência, o que para Foucault (2007) é denominado governamento. A conduta disciplinar organiza tempos e espaços, garante obediência e economia de gestos e do tempo. Tratar de corpo na escola com fundamento nos estudos foucaultianos nos permitem compreender as estruturas de dominação, e assim olhar além do definido, do naturalizado, buscando caminhos para a libertação do corpo, em prol da criatividade, da expressividade, desejos e sentimentos.

Para reflexão sobre a disciplina e as contribuições de Foucault (2007) para compreendermos a escola, trazemos os escritos de Pongratz (2008), cujo texto "Liberdade e disciplina: transformações e punições pedagógicas" contribuem para reflexão das estruturas e práticas escolares, destacando detalhes do cotidiano escolar e suas, ora *gritantes, ora suaves* formas de controle. Dentre as valiosas reflexões do autor, trazemos:

> Ordenamento do espaço escolar- olhar fixo disciplinar – controle minuciosos do corpo, começando com a identificação do lugar onde o aluno deveria se sentar, o estabelecimento de um código linguístico- variando das ordens do professor ao que os alunos deveriam dizer depois de recebê-las- e mesmo aos exercícios de estilo militar com giz e quadro negro. Poder corporal – biopoder – inscrito no tecido da vida escolar diária, a fim de atingir de maneira sublimada o aluno escolar, é o núcleo da pedagogia do século XIX. [...] nas instituições pedagógicas mais progressistas, novos procedimentos foram implementados, que, em resumo, visavam transformar as pessoas em "máquinas de aprendizagem" e as escolas, em "máquinas pedagógicas". (PONGRATZ 2008, p. 45).

Ao nos depararmos com esta abordagem de Pongratz (2008) como que instantaneamente a mente articula as considerações do autor e as realidades ainda observadas/vivenciadas/ouvidas na e sobre a educação infantil, Observamos as naturalizações de comportamentos e rotinas demarcando lugares que por vezes não são questionadas pelos professores, e tendem a seguir sem sentido para a criança, reproduzindo uma organização necessária de questionamento e reflexão, incorrendo na expressão já discutida, ou seja, "foi sempre assim".

Assim, tratamos como fundamental falar das resistências quanto ao que se refere ao corpo, que assim como na escola, adentra os espaços de formação de professores, cuja fragmentação corpo/mente resiste em ser superada. Os estudos quanto ao corpo e ao movimento na formação de professores da EI

(mais especificamente na Pedagogia) ainda se apresentam em pequeno número, embora tenham avançado nestes últimos anos, conforme apresentamos nos quadros 06/07/08 e 09, no início deste capítulo. Sobre a relevância dos estudos sobre corpo e movimento na formação de professores, recorremos às abordagens de Vianna e Finco (2009, p.271)

> Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os Meninas e meninos na educação infantil, adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Compreender a construção social do corpo, as amarras postas e as possibilidades de resistência, podem auxiliar o professor para o estabelecimento de uma prática educativa viva, criativa, de exploração e construção de novos conhecimentos, pelo e com o corpo.

Ancorados em princípios provenientes das Pedagogias da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), como também nos avanços na Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005) reiteramos a importância da compreensão da criança e sua relação com a cultura e produção desta. Nesta relação intensa e sensível, da criança com os espaços e os tempos, os materiais e as pessoas, o corpo que se move aprende, arrisca, erra, acerta e volta a arriscar.

> Quando reconhecemos que há corpos em movimento na Educação Infantil, é preciso relevar que compete à professora da pequena infância, a seleção e articulação de conteúdos, que valorizem as práticas educativas de modo a contemplar o movimento desses corpos (BERWANGER, 2011, p.62).

Em concordância com Berwanger (2011), evidenciamos que, ao professor cabe a tarefa de aprimorar o olhar para as crianças, estar com elas e propor desafios a este corpo, que é corpo do fio de cabelo, ao dedão do pé (e assim caminhamos firmes a acreditar no corpo integrando a formação deste profissional).

Ao fim, reiteramos que, pensar, planejar e atuar com a formação de professores para a criança pequena requer problematizar a escola, nos remetemos ao que pensamos, sabemos e esperamos das crianças. Formar professores é estar em movimento, em busca, inquieto e atento, compreender a escola, sua organização e intencionalidade ao longo da história, reconhecer que muito se faz para governar a criança e que, modelos/conhecimentos e práticas organizadas para a educação de crianças maiores não podem ser transpostas para a educação infantil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA IR ALÉM...

A formação de professores requer também, o reconhecimento das vivências dos professores na escola, como remete Garcia (1999), é importante entender

este tempo do professor criança e as formas de ensinar, olhar as histórias e propiciar a reflexão cuidadosa para que concepções e práticas sejam reestruturadas, renovadas para atender a criança hoje. É pensar a criança como um sujeito histórico e cultural, para a educação infantil da cultura, da arte, da criação, da pesquisa, do movimento, de experiências que transformem. Sobre as marcas, saberes e experiências com os professores ao longo da vida, Dias de Lima (2015) reconhece que, cada educador ao configurar sua forma de ser docente recebe influência dos professores de toda a sua trajetória enquanto estudante.

> A questão é, ao final dessa experiência de ser acadêmico em Pedagogia, estando habilitado enquanto pedagogo possa ver as infâncias com todas as possibilidades, Anseio que esses acadêmicos possam perceber que se mudam as formas como as infâncias se apresentam e as crianças experimentam essas muitas linguagens, as muitas formas de viver as infâncias, cabe a nós, educadores, (re)pensarmos nossas práticas, que vão muito além de concepções didáticas ou psicológicas, precisam ser também filosóficas, antropológicas e sociológicas. (DIAS DE LIMA, 2015, p.137)

Dentre dessas possibilidades e linguagens destacadas pela pesquisadora, criança, brincar, corpo e movimento precisam integrar o cotidiano da Pedagogia, para que estes futuros professores sejam constituídos por experiências marcantes que os instiguem a fazer diferente, quando adentrarem a EI.

Reiteramos a importância da formação específica para a atuação com a criança pequena, resgatando os preceitos teóricos clássicos, enlaçados às pesquisas recentes na composição de conhecimentos sobre a criança, a infância e a educação infantil.

Há especificidades na criança pequena, há pluralidade de culturas, linguagens, há movimento, curiosidade, risos, choros, fraldas, colo, meleca, areia e muito mais, e ser professor em meio a tudo isso, é diferente.

Buscamos com isso, mobilizar a reflexão, o pensar e as discussões sobre as crianças que encontramos nas diferentes instituições educativas, impulsionando a outras formas de pensar, fazer e agir com crianças no espaço educativo. Assim tratamos dos tempos, espaços e rotinas na/da educação infantil, no intuito da superação do que está posto, naturalizado, entendido como regra e forma em alguns modelos e práticas recorrentes na Educação Infantil. Retomar o que é instituído como uma delimitação de espaços, sobre a organização da sala de aula, a restrição dos tempos de alimentação, de brincar, e por vezes até de descanso. Repensar as ações relacionadas com as formas de tratar o conhecimento, no lugar das experiências e novidades, as atividades prontas, apostilas, expectativas e exigências distantes das necessidades dos pequenos.

Que o corpo se faça presente, inteiro, pleno, nos espaços formativos e no cotidiano da Educação Infantil, que por meio do corpo/brincar/movimento possamos saber mais de nós, da cultura, das possibilidades de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil**: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, CNE, 2006.

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia**. Dissertação. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física- UNICAMP. Campinas: 2009.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS DE LIMA, Samantha. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias.Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia:** estágio e pesquisa. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2014.

FARIA, Ana Lucia Goulart **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo, Cortez, 1999.

FORTUNA, Tania Ramos. **A formação Lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança.** V EDUCERE III -Congresso nacional da área de educação episteme – conhecer. PUC, Curitiba: 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS FILHO, Altino. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONGRATZ, Ludwig A. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs). **Por que Foucault?**: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REDIN, Marita Martins. Criancas e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas: 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas pedagógicas e estágios:** diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: ANPED, 23a., Caxambú, MG, 2000.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: 2003

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.

CONSUMO NA INFÂNCIA: MÍDIAS E TECNOLOGIAS ALTERANDO O COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Renata Santos da Silva
PUCRS
renatapsico08@hotmail.com

Ana Carolina Brandão Verissimo
PUCRS

Andreia Mendes dos Santos
PUCRS

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Diversos estudos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, têm apontado que o final do século XX e início do XXI estão sendo marcados pelo "remédio" do consumo, afirmando o adquirir, o possuir, o acumular. Enfim, consumir transformou-se no que Baudrillard define, como signo para a sociedade moderna. Admitimos a gravidade desta questão, pois o que se observa é que especialmente entre as crianças, o impacto desta experiência poderá alterar seus valores, hábitos, gostos e até suas relações. Segundo a Organização Mundial de Saúde, apenas 30 segundos de propaganda já são suficientes para exercer forte influência sobre elas, pois transforma os produtos anunciados em necessidades, portanto, conferindo-lhes significado e aliado a tal aspecto, as famílias apontam que as propagandas capturam as crianças (SANTOS, 2009).

São diferentes as razões que têm levado as crianças a ficarem períodos prolongados em frente à televisão. Fato é que para alguns ela é um passatempo, para muitas famílias uma estratégia para que as crianças fiquem a salvo da violência das cidades ou ainda, que esta se configura como uma espécie de companhia. Neste texto, toma-se como ponto de inflexão a maneira como as crianças vivenciam a mídia, a partir do objetivo de discutir as questões implicadas no consumo e no consumismo infantil.

Para tanto, isso requer, preliminarmente, que façamos algumas considerações acerca das infâncias, uma categoria em constante processo de construção. É preciso pensar sobre os sujeitos que nela habitam: as crianças, refletindo sobre infâncias que substituem brincadeiras e amigos pelo isolamento nas residências, onde o videogame e a televisão são os "melhores amigos". De antemão anunciamos que não pretendemos, em nenhum tempo, atacar a mídia e entre elas as propagandas, mas sim nos pronunciarmos a respeito da importância da garantia do devir-criança, compreendendo a infância como uma etapa do ciclo vital onde deve-se ser criança e não projetando esta etapa como um ensaio, uma preparação para a vida adulta. A infância é uma fase anterior a adultez, e é bem verdade que "todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se

lembram disso", eis uma das mais famosas frases do Pequeno Príncipe.

Piaget tinha convicção de que o trabalho da criança é brincar e por isso é preciso refletir quando as crianças substituem suas brincadeiras por assistirem televisão, quando transferem as vivencias do brincar para registrar suas experiências a partir de uma realidade virtual, aliciadas por uma sociedade de consumo com poder de persuasão sobre elas.

Como motivação, este texto utiliza-se dos achados de uma pesquisa que intencionava analisar a relação entre as ofertas da mídia e o aumento dos casos de obesidade infantil, importante doença crônica e fator de risco para tantas outras. Colaboraram familiares de 425 crianças da cidade de Porto Alegre/RS. Assim, o presente artigo é um recorte daquele estudo, privilegiando a análise qualitativa do fenômeno em questão.

ACERCA DA(S) INFÂNCIA(S)

> Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (...) Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categorial ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (CORSARO, 2011, p. 15)

A infância não é simplesmente uma etapa biológica das crianças que perdura até os 12 anos de idade (no Brasil, pela definição do Estatuto da Criança e do Adolescente), ela é também um artefato social e histórico. Sendo a infância como uma etapa do ciclo vital, ela não se finda numa preparação para a vida adulta, as crianças e suas diferentes condições de vida encaminham uma concepção plural das infâncias, onde cada criança deve ser respeitada e acatada na sua singularidade. Nesta perspectiva ampliada, a sociologia da infância propõe que a infância seja resgatada das perspectivas biologistas e psicologizantes, que a reduzem a uma etapa de maturação e desenvolvimento humano e que "tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles" (SARMENTO, 2005, p.361).

Neste texto concebe-se a infância como uma construção social, onde as crianças são produtoras de cultura e, que suas experiências, trajetórias e conflitos, tornam-se demandas emergentes à sociedade adulta. Segundo Sarmento (1997), o paradoxal – nesta opção – é que o quanto mais as crianças e suas infâncias são visíveis, mais se tornaram pautas das agendas sociais e políticas, contudo menos parece que são compreendidas. Nascimento (2011) apresentando as nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" de Jens Qvortrup destaca o argumento de que as crianças não vêm sendo ignoradas, mas sim marginalizadas. Para pensar, o fato de não entendermos as crianças agrava ainda mais a entendimento de que as infâncias merecem especial atenção, dada as permanentes vulnerabilidades que acompanham as crianças. Neste sentido,

destacamos a pluralidade que atribuímos ao termo vulnerabilidade(s), pois às crianças ainda lhes é atribuído o sentido de “engraçadinhas” ou de “bonitinhas”, enquanto padecem do reconhecimento e da garantia de que são sujeitos sociais e, portanto, de plenos direitos na sociedade.

Para Qvotrup (2010) as atitudes da nossa cultura em relação às crianças são ambíguas e a supremacia do viés de proteção a que vêm sendo submetidas as crianças nos últimos dois séculos acaba por afastá-las dos adultos. Segundo a sociologia da infância, é chegada a hora de redescobrir e apaixonar-se (nossa contribuição) pela infância, tomando-a pelo reconhecimento da sua importância enquanto “coconstrutoras” da infância e da sociedade (NASCIMENTO, 2011), especialmente através do exercício e da socialização não limitada aos processos de adaptação e internalização (CORSARO, 2011), pois:

> Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (p. 31).

De outro lado, é bem verdade que a sociedade vem se modificando e essas transformações vêm impactando diretamente o cotidiano dos indivíduos. São novas situações, diferentes configurações que apontam uma diversidade de cotidianos e estilos de vida adotados na sociedade. “A sociedade contemporânea padece de tantos interesses e de tantas preocupações que fica impossível listá-las “(SANTOS; GROSSI, 2007, p. 444)”. Sobre as crianças, o que se observa é que elas entraram neste jogo, por ora assumindo posições que não correspondem à infância, como quando se tornam responsáveis pelos adultos ao invés de cuidadas por eles; quando são negligenciadas, porque o mundo adulto inveja sua posição infantil (SANTOS, 2009), ou também quando são mimadas, considerando isso erroneamente como uma forma de proteção.

A modernidade tratou a infância com qualidades que nos fizeram pensá-la sobre o signo da falta: faltava-lhe linguagem, ela era fraca de juízo, rude, imatura, dependente, (des)obediente, teimosa e os anos finais do século XX colocaram em questão muitas das antigas formas de pensar e educar as crianças. De um sujeito frágil, passamos a dizer dele como assustador, sem limites, esquecendo-nos que fomos nós, os adultos, que os transformamos, outra vez, em nossa imagem e semelhança. Em uma sociedade que tem pressa, ávida pelo consumo, regida pelas descartabilidades, as crianças assim também o serão. Postman (2005) ajuda a pensar a questão ao dizer que a ideia de criança, no sentido moderno, esta passando por uma crise de decadência; mais do que isso, que as fronteiras entre as crianças e os adultos estão se tornando cada vez mais tênues. Além disso, a vida cotidiana, as rotinas, as dificuldades de contar com outros adultos no cuidado e proteção dos filhos vem impondo, a muitas famílias, a necessidade de outorgar aos infantis maiores espaços de independência e autonomia.

Efetivamente, a infância traz consigo as marcas relacionais e culturais de seu tempo. Na sociedade pós-moderna, Noronha (2007), comentando a obra de Postman, destaca que uma nova perspectiva de relações entre adultos e crianças é apresentada a partir do alargamento dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão "e são os efeitos não previstos das novas formas comunicacionais que estão fazendo ruir as barreiras entre adultos e crianças" (p. 1399).

Por fim, e baseadas neste escopo teórico apresentado, gostaríamos de destacar a fragilidade das infâncias, pois – se de um lado - as crianças tendem a se tornarem adultos precocemente, por outro lado, os adultos tornaram-se mais frágeis em sua estrutura psicológica e moral e, encontram-se infantilizados (SANTOS, 2009; CORSARO, 2011).

O PERCURSO METODOLÓGICO

Em 2007 responderam a um questionário 425 familiares de crianças residentes na cidade de Porto Alegre/RS, afim de contribuírem com o estudo intitulado "Sociedade do consumo: Criança e propaganda, uma relação que dá peso", desenvolvido para doutoramento em Serviço Social junto a PUCRS, com financiamento CNPq. O tratamento dos dados foi realizado através de estatística descritiva, na qual as variáveis quantitativas foram descritas através de média e desvio padrão e as qualitativas através de frequências absolutas e relativas. Para avaliar a associação entre as variáveis, o teste Qui-Quadrado de Pearson foi aplicado e, para complementar esse teste, os resíduos ajustados foram utilizados. O nível de significância adotado foi de 5%, sendo considerados significativos valores de p £ 0,05, e as análises foram realizadas no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Para este estudo informações qualitativas seguem a análise de conteúdo de Bardin, (2009) num processo dinâmico de constante confronto entre teoria e conteúdo que emerge a partir das estratégias selecionadas para essa pesquisa, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse.

EM DIREÇÃO A UMA DISCUSSÃO: O QUE FAREMOS COM O QUE FIZEMOS DA INFÂNCIA?

Como forma inicial, gostaríamos de apresentar alguns dados da pesquisa original:

1. Apesar de não ser este o foco de estudo, é sempre importante apresentar o principal achado do estudo sede deste artigo: "que 35,8% das crianças da amostra (n= 424), estão acima do peso, sendo que aproximadamente 14% com diagnóstico de obesas" (SANTOS, 2009, p. 95). Recordamos essa informação, pois ela é um alerta é grave, uma vez a obesidade ser uma doença multifatorial com perversos impactos ao sujeito obeso.

2. A prevalência de crianças que nunca assistem televisão é de menos de 1%; das outras, mais de 99%, cerca de 72% fica aos cuidados desta "babá ele-

trônica“ com significativa frequência, sendo que mais de 50% dos responsáveis declararam que o tempo médio era superior a três horas por dia e, nesta exposição, as crianças assistem diferentes programações, de diversas naturezas e procedências (SANTOS, 2009), confirmando a tese de que frente a globalização, a cultura mundial encontra, na televisão um meio de propagação e divulgação.

3. Cerca de 75% (N=318) dos pais e responsáveis indicaram que a propaganda preferida das crianças estava relacionada à alimentação e, entre as justificativas despontava o uso de personagens (super-heróis) ou pessoas famosas (jogadores de futebol, por exemplo) e o fato de estarem relacionadas à sensação de aventura e força.

4. Sobre a influência das propagandas nas solicitações das crianças, tinha-se o seguinte panorama:

Questionamento	Resposta – N (%)				
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca	P
A criança solicita produtos das propagandas	52(12,2)	74 (17,4)	218(51,3)	81(19,1)	0,793
É hábito da família comprar produtos por influência dos anúncios	19 (4,5)	24 (5,6)	276(65,0)	106(25,0)	0,673

Fonte: (SANTOS, 2007) adaptado pelas autoras

5. O estudo concluiu que a faixa com maior incidência de solicitações, ou seja, com maior influência das propagandas, é a que compreende crianças entre 03 e 06 anos.

Na guia da discussão, parafraseamos Sandra Corazza (2001) com a frase “o que faremos com o que fizemos da infância?”. Os resultados acima apresentados nos afetam para pensarmos as condições das infâncias, em especial, quando observamos que na pós-modernidade a televisão, assim como outras tecnologias (como o videogame e a internet, por exemplo) vem substituindo diferentes brincadeiras e ocupando o lugar de diversos atores essenciais na vida cotidiana das crianças. Sem tempo e com pouca companhia, nossas crianças tem tido “babás-eletrônicas” (SANTOS, 2009) que as ocupam na pouca parte do dia ociosa, porque na maioria do tempo estão ocupadas com tarefas extraclasses que, normalmente intencionam ocupa-las, além de prepara-las para a vida adulta. O problema que aí reside é que o pouco tempo de desocupação é demasiadamente tomado pela televisão. Além de atuar na cultura das infâncias, as mídias, as tecnologias e a televisão, vem transformando a vida cotidiana das crianças.

É preciso considerar que o cotidiano se relaciona com cultura e, na perspectiva de Certeau, o sentido suscitado a partir da experiência do/no cotidiano possibilita ao sujeito – a criança - executar a sua própria arte de fazer, para construir conceitos, valores, atitudes e conhecimentos (CERTEAU, 2012; ALVES, 2003). Dessa forma, compreendemos que o cotidiano fornece os materiais necessários

para que se produzam significados para o que se faz e, portanto, para que se produza cultura (CERTEAU et al, 1996, p. 142). De acordo com Pais (2003):

> o quotidiano - costuma-se dizer – é o que se passa todos os dias: no quotidiano nada se passa que fuja à ordem na rotina (...) o que se passa no quotidiano é a rotina e a ideia de rotina expressa o habito de fazer as coisa. É certo que considerando do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o quotidiano manifesta-se como campo das ritualidades (p. 28).

O desenho que insurge desta circunstância é de que o cotidiano vivido pelas crianças apresenta uma rotina pouco saudável, demonstrando um aprisionamento das mesmas por uma enxurrada ideológica típica da televisão, alimentada pela superficialidade, descartabilidade e consumismo, porém, não desconsiderando o potencial de educação que a televisão pode representar. O que nos assusta é pensar que, conforme os dados, as crianças podem ficar mais de três horas diárias em frente a televisão e, neste interin, o que preocupa é a qualidade da informação ao qual estão expostas.

Interessa destacar que neste cotidiano, as rotinas das crianças contam com a participação ativa da mídia e, como bem explicam Certeau et al (1996), rotina ocorre no cotidiano e este "é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente" (p. 31). Neste sentido as rotinas cotidianas se sobressaem a simples tarefa de ocuparem o tempo infantil e são estruturantes para o desenvolvimento de um hábito, colaborando na construção de um determinado gosto ou desejo.

Para Bourdieu *habitus* produzem gosto e estilo de vida (MARQUES; GUTIERREZ, 2009) e adotamos esse conceito para pensar a função da ação humana que se emerge de uma rotina ou cultura, para tornar-se um processo de esquemas funcionais. Segundo a teoria de Bourdieu*, habitus* significa:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O que nos assusta e preocupa é que as crianças assistem a diferentes programações, e estas representam um repertório ativo nos processos de socialização infantil que, por consequência tem sido acompanhadas pela ideologia da televisão, que – ao capturar as crianças vem massificando a cultura infantil. Por outro lado, alocamos na mídia um dos maiores propulsores da sociedade do consumo (SANTOS, 2009), compreendido esse decorrente de ações de sedução.

Para Baudrillard (2005) o consumo supõe uma manipulação do objeto que se torna um signo. Isto significa que os objetos são independentes de seus significados e que veem ganhando expressão principalmente pela explosão da cultura na vida cotidiana. O empoderamento dos signos é possível graças à intervenção direta da esfera cultural na esfera da produção da vida material, marca toda

a reflexão de Baudrillard (BAUDRILLARD,1995). Vive-se uma época de supervalorização excessiva do consumo, principalmente fruto da fartura de ofertas, oriundas do mundo globalizado, resultando numa abundância de produtos e a mídia busca alcançar indivíduos diferentes, o que não ocorre sem um processo de padronização, de massificação dos modos de vida, dos gostos, etc. (LIPOVETSKY, 2004).

Os significados que os objetos adquirem, a partir dos anúncios publicitários, onde, normalmente dois objetos se relacionam – por exemplo, beleza e vestuário - desencadeia, nos objetos, um processo de significantes, na medida em que um objeto significa ao outro uma forma de dependência (BAUDRILLARD, 2005). Assim, se forma uma cadeia de consumo e uma vez desencadeado o processo, o sujeito segue seu impulso natural que, permanentemente, é reforçado pelo modelo da mídia. Neste sentido, Feathersone (1995), baseado na teoria de Baudrillard, chama atenção para o deslocamento da ênfase da produção para a reprodução, especificamente de signos, imagens e simulações por meio da mídia, abolindo a distinção entre a imagem e a realidade, tornando, o consumo, um elemento essencialmente cultural.

Os brinquedos se constituem em formas de apego da criança, mas a sociedade de consumo vem modificando esta função. O excesso de ofertas, também, vem agravando a característica da descartabilidade dos produtos logo após de adquiridos, pois já está em voga o desejo por outra aquisição e, se os objetos são assim tratados, porque não pensar que assim também será como os laços afetivos, impedindo o desenvolvimento de relações mais aprofundadas (SANTOS, 2009).

Assim, emerge deste estudo uma real preocupação: o potencial da mídia e do consumo nas infâncias demudando as principais características da infância que é a singularidade das crianças, a defesa aos seus direitos e o devir-criança. (DELEUZE, 1997; KOHAN, 2004; 2009; JÓDAR E GÓMEZ, 2002), através de prioridade nas interações e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado na pesquisa Sociedade do consumo: criança e propaganda, uma relação que dá peso, apontou questões referentes ao uso das mídias e seus conteúdos relacionados ao consumo, e de que forma podem afetar ou intervir na subjetividade das crianças. As informações advindas da pesquisa ajudam a endossar a conclusão que, é um hábito social, cada vez mais frequente, a permanência de crianças em contato com as mídias televisivas e consequentemente com seus conteúdos que estimulam questões de consumo.

O crescimento tecnológico e o aumento do uso das mídias como meio de comunicação social, inclusive de propagandas, vão ao encontro das necessidades da sociedade contemporânea em cuidar e zelar os filhos em meio às dificuldades de segurança e utilização do tempo. Neste contexto, as crianças, em especial nos centros urbanos, podem passar períodos sem ter o contato com outras crianças, restringindo seu tempo extra-escolar a brincadeiras mais individuais no ambiente do lar.

Neste cotidiano, as rotinas das crianças contam com a participação ativa da mídia e o início desse contato é cada vez mais precoce. A pesquisa demonstra que nas famílias estudadas mais de 80% das crianças solicitam produtos das propagandas e mais 75 % das famílias compram produtos por influência dos anúncios. Tal aspecto nos possibilita concluir que desde muito pequenas, as crianças aprendem no contexto familiar o hábito de ter o desejo e por consequência a subjetividade influenciada pelas mídias e suas demandas de consumo, o que sinaliza a criação de um *habitus*, como referido por Bourdieu.

Ampliando as reflexões propostas, consideramos que a linha divisória entre a infância e a idade adulta também sofre a influencia desta relação com o consumo. Pois no ambiente midiático o limite entre o domínio público e o domínio privado é muito tênue, não existem segredos, nem mistérios, questões estruturais da infância. Não havendo mais segredos a serem descobertos, as crianças não precisam fazer esforços para descobrirem respostas.

Nos mecanismos que regem a dinâmica do consumo, as crianças e suas infâncias, podem ser reforçadas a um contexto compensatório, seja em uma compensação guiada pelo desejo de consumo material ou por um desejo motivado pela falta de limite de acesso ao mundo adulto. Ora influenciadas pela descartabilidade compensatória do consumo exagerado, ora influenciadas por um acesso precoce as informações, as crianças e suas infâncias, podem sofrer um prejuízo naquilo que constitui essa etapa da vida como fase da descobertas, onde a garantia de direitos para um desenvolvimento maturacional saudável deve partir da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/11335. Acesso em 20 de maio de 2018.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04. Acesso em 15 de maio de 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUDRILLARD, J. A **Sociedade de Consumo**. Edições 70, 2005.

_____ **Para uma crítica da economia política do signo**. Lisboa: Edições 70; Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

CERTEAU, Michael; GIARD, Luce; MAYOL Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**. 9ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faremos com o que fizemos da infância? In C. Linhares & Garcia, R.L. (orgs.). **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política da Formação Docente** (pp.53-64). Rio de Janeiro, RJ: Ágora da Ilha, (2001).

CORSARO, William, A. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Porto Alegre: Art-med, 2011.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, G**. Crítica e cínica** (tradução de Peter pal Pelbart). São Paulo: Editora 34, 1997.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de Consumo e Pós-modernismo**. Trad. Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel,1995.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ Lucia. DEVIR-CRIANÇA: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade** nº 27(2), 2002. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914/15183. Acesso em 10 de maio e 2018.

KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância**: filosofia. DP&A, 2004.

_____. **Infancia y filosofia** (Colección Pregunto, dialogo, aprendo). Col. Santa María la Ribera / México: EDITORIAL PROGRESO,2009.

LIPOVETSKY, G. **Metamorfoses da Cultura Liberal**: ética, mídia e empresa. Tradução: Silva, JM. Porto Alegre: Sulina, 2004.

QVORTRUP, Jens. (tradução Fátima Murad). Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/147/146. Acesso em 20 de maio de 18.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GUTIERREZ, Gustavo Luís. Contribuições teóricas da obra de Pierre Bourdieu à Educação Nutricional. In: Mendes, Roberto Teixeira; Vilarta, Roberto, Gutierrez, Gustavo Luís (org.). **Qualidade de vida e cultura alimentar**. Campinas: Ipês Editorial, 2009.

NASCIMENTO. Maria Letícia. Apresentação: nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições** vol.22 no.1 Campinas Jan./Apr. 2011. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015.Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextHYPERLINK “http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015”&HYPERLINK“http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015”pid=S0103-73072011000100015. Acesso em 25 de abril de 2018.

NORONHA, Ceci Vilar. RESENHAS: POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005. Ciênc. saúde coletiva vol.12 no.5 Rio de Janeiro Sept./Oct. 2007. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000500038. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n5/32.pdf. Acesso em 15 de maio de 18.
PAIS, José, M**. Vida Cotidiana**: Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.
SANTOS, A. M. dos. **Sociedade do consumo**: criança e propaganda, uma relação que dá peso. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SANTOS, Andréia Mendes; GROSSI, Patrícia Krieger. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Textos & Contextos** Porto Alegre v. 6 n. 2 p. 443-454. jul./dez. 2007. Disponível em http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8161/2/Infancia_comprada_habitos_de_consumo_na_sociedade_contemporanea.pdf. Acesso em 10de maio de 18.

SARMENTO, M. J. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças: contextos e identidade**. Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto. Braga, Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997. Disponível em: https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf. Acesso em 15 de março de 2018.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 19 de maio de 2018.

CRIANÇA, CORPO E POLÍTICA: LINGUAGENS DE DOR E ESPERANÇA

Ana Paula Vila Labigalini
Universidade Estadual de Maringá
avilalabigalini@gmail.com

Patrícia Cruzelino Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá

Verônica Regina Müller
Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

Categorias de identificações e significados singulares relativos às linguagens das vidas, corpos e culturas das crianças podem ser investigadas e consideradas enquanto manifestações expressivas das linguagens infantis. Percebidas e traduzidas reflexivamente, convertem-se em fundamentações de grande potencial formativo para a educação social e à formação para a participação social, cultural e política na infância. Estes pressupostos exprimem-se numa inquietação para a qual buscamos compreensões – a relação entre as linguagens e políticas do corpo das crianças no contexto da educação social.

Como estratégia optamos pela narrativa de uma experiência vivenciada por nós, autoras deste escrito, enquanto educadoras sociais com uma criança, a quem chamamos de Beta, participante no “Projeto de Extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas”, vinculado ao “Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA” .

Beta perpassa todo o texto, começando por uma relação mais longínqua e o que apresentamos é a fundamentação sobre a *Educação social, o Projeto Brincadeiras e a Beta* abordando a sua aproximação e chegada neste Projeto que ocorre no bairro onde ela reside com sua família. A segunda inserção é sobre *O Congresso, Beta e o Conselho de Direitos*, onde evidenciamos um resultado de trabalho coletivo com todas as crianças, mas que tem também efeito individual. A terceira elaboração é a respeito de *Beta, a Educação Social e a Emancipação Humana,* quando, contando com a práxis, teorizamos no texto sobre linguagens e sentidos do corpo, das políticas e direitos das crianças.

A EDUCAÇÃO SOCIAL, O PROJETO BRINCADEIRAS E A *BETA*

A educação social denota diversas compreensões, a depender da sua definição de embasamento teórico-conceitual, sua história, seu lugar de existência,

suas características e aplicabilidades pedagógicas, filosóficas, epistemológicas, ideológicas, entre outros.

> No Brasil, vivemos um momento de efervescente – mas pouco conhecida – discussão sobre a Educação Social. As ações dos educadores sociais estão ocorrendo em diversos âmbitos para a consolidação da área, que caminha, atualmente, para um movimento de processo de regulamentação da profissão e da efetivação da formação inicial desses profissionais (NATALI, 2016, p.19).

Núñez (1999, p. 37) define educação social como "um conjunto de práticas diversas" e, cujos "[...] modelos postulam como intencionalidade última da educação a promoção cultural dos sujeitos" (NÚÑEZ, 1999, p. 40). Fundamentando-se nesta autora Natali (2016, p.18) interpreta a educação social como processo educativo rumo a "[...] potencialização dos sujeitos em direção às construções culturais da sua época".

Nós a assumimos enquanto uma prática educativa cujas ações e processos de mediação/intervenção contribuem pedagogicamente à formação humana cultural e política crítica dos sujeitos e da sociedade em geral. No Brasil esta área tem se configurado por sua diversidade, incluindo-se as recentes investigações em torno da sua formação (NATALI, 2016), sua avaliação (SOUZA, 2016) e atuação profissional não normatizada (BAULI, 2018).

No contexto brasileiro o acesso da população à educação social é um ideal a ser cumprido no presente junto a sistemas e redes de políticas públicas por meio da atuação dos governos. Por outro lado há que se ter como perspectiva a promoção social humana, cultural e política dos sujeitos e populações respeitando-se princípios de integralidade e prioridade quanto à proteção e formação de crianças e adolescentes (BRASIL, 1988, Art. 227; ECA, 1990). Essas considerações empreendem-se na necessidade da vinculação da educação social de crianças e adolescentes com diretrizes e políticas públicas dos direitos humanos infanto-juvenis e a apropriação de fundamentos e práticas educativas para o exercício da participação social e a formação política na infância (MÜLLER, 2007; MÜLLER, 2012; RODRIGUES, 2014).

Nossa referência neste sentido advém da experiência do *Brincadeiras*, um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá, pertencente ao PCA e ligado à áreas de estudo, intervenção e pesquisa em infância e educação social. Com cerca de 20 anos de práticas acadêmicas, investigativas e político-sociais, no âmbito deste projeto a educação social é promovida para a formação e organização política de crianças e adolescentes **com direitos violados** e por meio de processos de aproximação, escuta e vivências lúdicas construídos e vivenciados a partir da inserção e relação direta dos educadores/as com o contexto/espaço da comunidade, nomeadamente brincando com meninos e meninas nas ruas e espaços públicos comunitários do seu bairro.

A particularidade deste projeto se dá no âmbito da promoção da formação humana e da consequência política prática que resulta da maior consciência sobre os direitos violados. Com formação continuada e transdisciplinar na reali-

zação de encontros de estudos e discussões semanais entre a coordenação e educadores e educadoras participantes, visa ações e atuações específicas no projeto e na área da educação social, ampliando-se, quando necessário, tais discussões e intervenções às áreas e redes das políticas públicas locais para a infância. A formação das crianças e adolescentes realiza-se a partir da prática educativa "Lúdico-Político-Pedagógica", concebida, nos termos de fundamentos teórico-metodológicos por Müller e Rodrigues (2002), para a promoção cultural do brincar em conjunto com a aprendizagem das brincadeiras e do conhecimento e defesa dos direitos humanos na infância, iniciado pelo ensino do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Outra singularidade é a busca da vivência dos **princípios educativos** do projeto, de valores simultâneos e comuns a todos e todas (adultos e crianças), em que se almeja que sejam incorporados e praticados individual, coletiva e comunitariamente. São esses: *participação*, a *radicalidade da inclusão*, *respeito*, *compromisso*, o *diálogo* **(**MULLER; RODRIGUES, 2002), e a *responsabilidade* (MAGER et al, 2011). Por práticas educativas individuais, coletivas e comunitárias consideramos as concepções de ações desenvolvidas para:

> **O acompanhamento individual**, que consiste em acompanhar uma pessoa relativamente a diversos aspectos da sua realidade, quer pontualmente, quer de forma mais permanente, quer relativamente a "pequenos problemas", quer a dificuldade maiores; A **ação coletiva**, que consiste em acompanhar grupos de indivíduos através de diferentes atividades que permitam o encontro, o reforço do laço, a relação de confiança e o concretizar de objetivos socioeducativos; A **ação comunitária**, que visa a mobilização e a participação dos cidadãos, a fim de promover a autonomia e o desenvolvimento da comunidade ou de um meio. Estes três tipos de ação estão com frequência interligados. Isto verifica-se sobretudo no que diz respeito à ação coletiva e à ação comunitária, que tem em comum uma visão global e holística da realidade (BOEVÉ; TOUSSAINT, 2012, p. 09).

Foi a partir de praticas educativas coletivas realizadas junto às crianças do Projeto Brincadeiras que se deu o nosso contato inicial de aproximação e relação individual com Beta, em 2017. Esta por sua vez, segundo relatórios do Projeto, aproximou-se deste após ter sabido de sua existência no seu bairro e motivada pelo interesse nas brincadeiras oferecidas. Estava acompanhada do irmão pequeno, de 05 (cinco) anos.

Beta era tímida, falava pouco, alvo de deboche de suas amigas por sua notada identificação ao masculino, gostava de futebol e já tinha 14 (quatorze) anos, pelo qual era indicada pelas outras meninas como "velha" demais para encontrar-se por ali brincando. No começo, por muitos meses, ficava silenciosa e retirada, mas aos poucos, foi cedendo aos convites dos/as educadores/as às brincadeiras, especialmente ao jogo de futebol. Gostava muito de jogar e conversar. Aos poucos passou a contar aspectos de sua intimidade e buscava essa escuta, segundo a percepção dos/as educadores/as, para ter maior atenção em relação ao grupo. Diz não gostar do irmão mais novo. Gosta do irmão mais velho, adulto. Com a mãe apresenta ter uma relação difícil expressada pelo medo e pela

ausência do diálogo. Depois de alguns meses brincando começou a se cortar, mostrava os braços e pedia ajuda, seu amigo assim também o solicitava por ela. Frequenta a escola e diz que o que mais gosta de fazer é estar no sábado no Projeto Brincadeiras. Identifica-se como participante do projeto e é reconhecida politicamente pelos meninos e meninas como uma de seus Representantes, algo que seguimos analisando.

O CONGRESSO, A *BETA* E O CONSELHO DE DIREITOS

Em outubro de 2017 foi realizado na UEM o "III Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social"- o *Encontrão*. Nesta ocasião realizou-se também o *Congressinho* um espaço para expressão e escuta das opiniões políticas das crianças junto ao evento acadêmico adulto. A atividade constou como parte da programação oficial do congresso e foi muito esperada particularmente pelas crianças do projeto Brincadeiras de Maringá, as quais, em mediação pedagógica com os educadores e as educadoras, vinham preparando-se para esse momento havia algum tempo (por meio de brincadeiras, estudos e conversas sobre o tema), imaginando e construindo subjetivamente o que e como seria um congresso e no que e como poderiam participar. Crianças e educadores de outros projetos e instituições também participaram direta ou diretamente desse momento.

Beta foi escolhida entre seus pares para estar neste Congresso e dar voz às injustiças sociais sofridas pelas crianças e jovens da sua comunidade. Participou como representante em uma mesa redonda protagonizada por crianças e adolescentes. Conheceu um pouco sobre outras realidades e infâncias compartilhadas com palestrantes e participantes adultos nacionais e estrangeiros (da Argentina, Áustria, Bolívia, Portugal e Uruguai). Fez novas amizades e interagiu com pessoas desconhecidas por ela e advindas de outros contextos, com outras experiências.

Sua fala e a das demais crianças eram intermediadas por várias perguntas que iam sendo levantadas aleatoriamente pela plateia. Quando preciso, essas eram reelaboradas verbalmente por educadores e educadoras sociais de referência em uma linguagem compreensível à menina e às outras crianças. Baseados em Santos (2009; 2010) classificamos metodologicamente esse processo educativo (comunicativo) como tradução de linguagens e conhecimentos em busca de pontos de aprendizagens colaborativas que possam se tocar a partir de suas diversidades e saberes úteis e importantes à construção ou (re)invenção do mundo melhor. Junto dessa tradução estabelecia-se um combinado (pactuado anteriormente entre educadores e educadoras e crianças e congressistas), de que a qualquer momento, por vontade ou necessidade, qualquer uma das pessoas presentes poderia solicitar uma pausa no andamento da programação, bastando que se acenasse com a mão, o que significaria o pedido de um tempinho dedicado para brincarmos todos e todas juntos- adultos e crianças.

Na mesa das crianças Beta, na maioria das vezes, permanecia de cabeça baixa, tímida, pensativa. Ao falar, desejando responder as perguntas que iam sendo

dirigidas a ela ou ao grupo, sua voz saia abafada (mesmo usando o microfone), com frases sintaticamente curtas e pouca expressividade oral. Ainda assim, se mantinha resistente em sua participação e na companhia de amigos e seus educadores e educadoras de confiança. Terminada essa parte da programação, em espaço aberto externo do auditório, deu-se na sequência a realização das práticas lúdicas do *Congressinho* destinada à participação coletiva. Foram promovidas diversas vivências de brincadeiras, jogos e Capoeira, seguida com um encerramento simbólico a partir da Roda da Conversa e Ato Lúdico-Político em defesa dos direitos das crianças em todo o mundo. Diferentemente do que percebemos antes, deste momento Beta participou ativamente. Brincava e jogava sorridente, expressando-se feliz em meio àquela experiência. Sua atividade de preferência foi a Capoeira.

Passado o Congresso, semanas depois, juntamente com alguns integrantes da mesa do Congressinho, Beta participou do Encontro de Formação/Avaliação no Centro de Equoterapia Marisa Tupan, localizado no interior do Parque Exposições (Pavilhão I). O objetivo era sintetizar as propostas que haviam sido levantadas no Congressinho e encontrar maneiras de levar as reivindicações ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. A partir de uma intervenção lúdica decidimos conhecer alguns cavalos usados no Centro para a prática da Equoterapia, assim como, seu habitat natural, baias, alimentação, higienização, costumes e equipamentos de montaria.

A intervenção inicial se deu pelo contato entre os adolescentes e os cavalos, a partir de seus corpos e, portanto, envolveram processos de percepção, propriocepção e de sensação. Beta desde o início do encontro mostrou-se curiosa, porém verbalizava estar com medo. Aos poucos e com auxílio dos educadores sociais, foi se aproximando para o toque e, consequentemente, para a montaria individual. Primeiramente, com um corpo tenso e uma respiração ofegante, mas, rapidamente a partir dos passos ritmados do cavalo, os dois corpos se fundiram em um só movimento e as expressividades de Beta foram naturalmente sentidas e externalizadas por sorrisos e pelo brilho do olhar.

Após a dinâmica com os cavalos, lanchamos e iniciamos a roda de conversa para decidirmos em grupo, novas condutas diante do que tínhamos debatido no Congressinho. Beta mantinha a atenção nas conversas, porém, não iniciava o diálogo e quando solicitada a dar sua opinião, preferia balançar a cabeça com gesto de sim/não e olhar para baixo. Mas, antes de ir embora, se aproximou de uma Educadora Social e disse: *“adorei o cavalo, estou muito feliz e quero voltar aqui”.*

Já o terceiro momento se fez no comparecimento do grupo de adolescentes em uma reunião mensal do CMDCA da cidade, para os conselheiros adultos ouvirem os itens contidos na Moção de Apoio sobre as reivindicações de garantias dos direitos das crianças e dos adolescentes que participaram do Congressinho. Mais uma vez, Beta estava presente com o grupo, porém, com poucas manifestações orais e seu corpo comunicava estar satisfeito. Assim finalizamos o ano de 2017, pois o Projeto Brincadeiras entrou em férias coletivas (Institucional / UEM-PCA).

No início do ano de 2018, por intermédio de uma educadora social, Beta foi convidada a participar do Projeto de Equoterapia-Rédeas da Vida na ONG-Sistema de Apoio a Saúde São Rafael de Maringá. A equipe envolvida no projeto constitui-se de Médico, Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Educadora Especial, Psicóloga e Instrutor de Equitação/ Veterinário.

No dia marcado, os/as profissionais se alegraram e a esperança reinou no momento em que abriu-se o portão de entrada da ONG, e Beta levantou-se de um banco bem distante, veio andando mais rápido ao nosso encontro, com os braços abertos, a cabeça erguida e o sorriso no rosto. O abraço foi forte e caloroso, e durante uma entrevista para iniciar o projeto, nos contou que atualmente gosta mais de músicas (funk, rap e sertanejo), de jogar futebol e de tocar violão. Porém, continua sem amigos, brigando com sua mãe e revoltada com seu pai, com quem não convive. As possibilidades foram anunciadas, e nós educadores/as sociais tentamos atuar como tradutores (SANTOS, 2010) das possíveis manifestações da linguagem que os adolescentes nos mostram. Fundamentalmente, a atitude era de escuta e observação das manifestações que ora revelam os/as meninos/as pelo silêncio, ora pelas palavras; ora pela automutilação, ora pelo afeto social; ora pelo sorriso, ora pelo choro; ora,... e ora,...

Partimos assim de uma perspectiva social de linguagem como lugar de interação humana; como trabalho e atividade constitutivos da subjetividade, como alteridade e como objeto de reflexão (FRANCHI, 1977). Para este autor:

> Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros nossas experiências, estabelecemos, por ela, com os outros, laços contratuais por que interagimos e nos compreendemos, influenciamos os outros com nossas opções relativas ao modo de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma 'ação' livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1977, p. 9).

Esta concepção de linguagem produzida social e historicamente é vista como resultado de um trabalho coletivo, compatível também com os argumentos teóricos de Dolto (1999). Esta autora afirma que a condição biológica do homem se caracteriza por precisar sempre do outro para se fazer, mesmo quando se está só, se vive na linguagem e na cultura na qual está inserido. Diante disso, tanto em uma conversa com a mãe, como em outros encontros/cenas enunciativas com a Beta, ambas relataram sobre a grande revolta das histórias que envolvem o pai. Fato este que fez a adolescente, entre outras descrições: mudar de cidade por um tempo, ficar mais nervosa e quieta e, tentar pela primeira vez realizar atos de

automutilação (ação de machucar o próprio corpo deliberadamente). Ao mesmo tempo ela vai bem na escola, cuida da casa e do irmão mais novo, não fica doente com facilidade, não usa medicamento contínuo, obedece as regras estabelecidas pela mãe, e conversa bastante com o irmão de 24 anos.

Neste sentido, a adolescente mostra sua singularidade e sua subjetividade. Entretanto, essa singularidade nasce no que há de histórico e social da língua e na relação com o outro, ao mesmo tempo em que, essa constituição deixa vestígios do/no corpo de Beta, revelando o lugar de onde enuncia escuta e ajuda.

O corpo do sujeito, segundo Foucault (2006) se constitui na/pelas práticas discursivas como efeito do discurso. Este corpo não é pré-existente, homogêneo ou imutável, mas efeito de um processo que implica a língua, a história, o saber e o poder. Portanto, o corpo seria a parte material do sujeito e se inscreve na ordem do discurso de um determinado espaço social, capturando uma ou várias formações discursivas (FOUCAULT, 2006).

Nessa perspectiva, surge o corpo discursivo de Foucault, imbricado na língua, na história, na memória e no funcionamento do poder. O corpo se individualiza através dos efeitos constantes das práticas discursivas e das práticas socioculturais. Aos 14 anos Beta iniciou sua participação no Projeto Brincadeiras, apresentando-se progressivamente mais ativa nas brincadeiras e interagindo com os Educadores Sociais e outros integrantes do projeto.

Naturalmente estas dinâmicas/intervenções foram dando espaços à criação de vínculos, identificações pessoais e escuta das interfaces da linguagem com os afetos e, com as dores provocadas pelas demandas da adolescente. A partir de alguns relatos de violação de direitos e automutilação, Beta parou de participar das brincadeiras, ficava olhando de longe, quieta, o corpo mostrava-se fechado para os diálogos, as mãos na frente do corpo, o olhar para baixo e afastada do grupo. Porém, sempre presente nos encontros. E quando se aproximava dos educadores falava que estava ingerindo bebida alcoólica, fumando, passando mal estar físico e emocional na escola e ainda sem amigos.

Baseadas em Souza (2004), assumimos a comunicação oral como função e potência da linguagem. Desejo de se comunicar com um outro e de por este, ser acolhido. No entanto, a existência das palavras no corpo não é puramente intelectual e linguística, se faz indispensável aos educadores sociais ver e escutar o sujeito, suas maneiras de viver, de sofrer, de se comunicar e de enfrentar seus problemas.

Foi evidente que o comportamento físico de Beta revelou-se diferente com o passar do tempo, pois mesmo demonstrando timidez, foi aproximando-se dos educadores e das situações proporcionadas a ela, com alegria e interesse. E, deixou de cortar-se. Portanto, o que se faz relevante também destacar o trabalho dos/as educadores/as de ler o que estava além das palavras ditas pela adolescente.

A *BETA*, A EDUCAÇÃO SOCIAL E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

A Beta, agora, há poucos meses, é uma menina trabalhadora. Foi contemplada no Programa Adolescente Aprendiz da política pública, o que normalmente alegra muito as famílias. Sua foto satisfeita de uniforme no face é animadora.

Parece orgulhosa, animada, esperançosa, sentindo-se bonita e algo poderosa.

Para uma concepção de emancipação humana que considere a autonomia no sentido da pessoa ir se sentindo e sendo cada vez mais independente, entrando no mundo do trabalho, seria um destino que, a simples vista, pareceria estar funcionando. O/a adolescente recebe 600 reais mensais e no caso de Beta, significa grande parte da renda familiar.

Mas observe-se o que ocorre: a dita "emancipação", impede Beta de frequentar o projeto Brincadeiras, onde se encontrava com educadores/as, amigos/as e atividades divertidas e interessantes; impede-a também de frequentar a Equoterapia, pois já não há tempo. A única atividade que lhe é oferecida, e que não pode negar, pois lhe remunera, é a que a política pública oferece. Oferece aos pobres. A oportunidade é realmente melhor do que nada, mas é para pobres. Os adolescentes de classe média e alta gozam de outras oportunidades de experiências. O conceito de emancipação do bonito projeto da política pública é equivocado, e se não, certamente, indesejado como um conceito que busca a justiça social.

Então, com que conceito de emancipação deve trabalhar a política pública para que signifique um devir desejado para todos/as? De análises teorizadas por Santos (2009) e Santos e Chaui (2013) e reinterpretadas por nós, a emancipação é empreendida conceitualmente como algo que se almeja e se constrói junto à dinâmica política da defesa, conquista e exercício pleno dos direitos humanos. O conceito a ser empregado então, é o da emancipação construída pela via da garantia das políticas dos direitos humanos e para a promoção do desenvolvimento humano pleno, na qual incluímos as políticas públicas de educação social pública e de qualidade.

A educação social oferecida no Brasil está profundamente vinculada à assistência social. Bauli (2018), em sua tese de doutorado constata que 83,3.% dos educadores sociais estão contratados pelo setor público da assistência social. Trabalham em centros de referência, abrigos, unidades de aprisionamento, outros. É essa compreensão que está orientando filosoficamente a atenção da política para Beta: ter o tempo ocupado com uma formação, e ainda mais, ganhando um dinheirinho. Em relação a duas décadas atrás, isso é um avanço, mas, vislumbrando-se o que significa a educação social com ênfase na educação, esse é um atraso para o desenvolvimento humano de Beta. Ela é pobre, mas está sensível, precisa de ajuda; ela é pobre, mas é uma menina comum, que gosta de brincar, de relacionar-se, de ter atenção, trocas de conversas e gestos afetivos. Ela tinha deixado de se cortar nas primeiras semanas de trabalho/aprendiz. Expressou-nos que sente muita falta das brincadeiras e dos encontros com os/as educadores/as nos sábados. A última notícia é que Beta voltou a se cortar.

Que efeito positivo pode-se encontrar na política pública oferecida à criança Beta? A política não a está escutando. Nem suas palavras, nem seu corpo cheio de cicatrizes e que sangra. Retomando a questão conceitual da emancipação: o que defendemos é a emancipação traduzida pela dignidade humana na infância e o exercício dos direitos humanos das crianças. Esta concepção é também inspirada conceitualmente em Santos e Chauí (2013), que perspectivam,

> [...] construir uma concepção e uma prática contra- hegemônica de direitos humanos. Este trabalho intelectual e político assenta em dois pilares. Não há ordem de precedência entre eles. Um deles é o trabalho político dos movimentos e organizações sociais que lutam por uma sociedade mais justa e mais digna; só a luz desse trabalho é possível definir os termos em que a gramática dos direitos humanos potencia ou limita os objetivos de luta. O outro é o trabalho teórico de construção alternativa dos direitos humanos de modo a despojá-los da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso de que gozam. No fundo, trata-se de questionar os direitos humanos e todos os que recorrem a eles para interpretar e transformar o mundo, fazendo-se a seguinte pergunta: De que lado estão eles? Do lado dos oprimidos ou do lado dos opressores? (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 53).

Próximo de encerrar, reforçamos a ideia de que as políticas públicas/sociais terão melhor êxito à medida que exercitarem a comunicação verbal e não verbal com as pessoas, de forma a chegar a uma radicalização prática do conceito de emancipação humana como resultado do trabalho, necessariamente educativo, desenvolvido.

CONCLUINDO

Para finalizar, onde está a esperança? Entre outros lugares encontra-se em meio às lutas e espaços em defesa dos direitos, poderes e oportunidades negligenciadas, ou negadas às crianças. Reflexos do tempo de liquidez empreendido em Bauman (2000), estão a impactar substancialmente as histórias, modos e culturas de vidas das crianças. A esperança, assim entendida de Paulo Freire, se localiza na não atitude da espera, mas no fazer educativo da formação e conscientização política e democrática de meninas e meninos para resistirem ante as manifestações de violências, exclusões e opressões (FREIRE, 2002). Está nas vontades e desejos de mudanças ensejados pela perspectiva de descolonização contra- hegemônica dos saberes, poderes e das políticas (SANTOS, 2006; 2009).

Pensando as infâncias em nosso país, o mesmo poder público disposto nas legislações como garantidor de direitos (BRASIL, 1988, Art. 227; ECA, 1990) é o que falha, se omite ou não promove as políticas públicas essenciais à efetivação dos direitos humanos e à plenitude do empoderamento social cultural e político do *ser* criança.

A teorização e a prática exercida pelo educador social bem formado (o que inclui conhecer, entender, se comunicar não somente por palavras) e consciente de seu papel transformador do mundo e a favor da justiça para todos e todas, pode vir a tornar os sujeitos mais politizados, emancipados, engajados politicamente e, com maior senso crítico. Por isso, tentamos com a proposta de intervenção política e social, atuar como mediadores/tradutores das crianças, dos adolescentes e seus familiares, em meio a corpos e linguagens de alegrias, de dores e de esperanças.

A esperança está na realidade em movimento, no poder que temos para mo-

ver pequenos aspectos por meio da ética teórico-prática que nos conduz ao movimento do que acreditamos que possa ser alterado, modificado, mas também ao movimento que não dominamos. É assim que, contra as perspectivas tristes de ausência da Beta do Projeto Brincadeiras e das atividades com os cavalos, atividades de educação social, podemos contar, em tempo, que, hoje, após o contato com a coordenação pedagógica do Programa Adolescente Aprendiz explicando nossas convicções, Beta está autorizada para ir à Equoterapia e nesta semana recomeça tal atividade. A ONG se dispôs a recebê-la, a equipe técnica a conversar e a sensibilizar sua mãe a autorizá-la a participar já que ela ainda demonstra querer ir.

No corpo, passado, presente e futuro se juntam, e é bom que sem esquecer do passado, se amplie o tempo presente com o prazer e o sentido divertido e afetuoso dos momentos, para que o futuro, devagarinho comece a ser também um desejo concreto. A dor fique no passado e a esperança do futuro seja construída no presente com um corpo solto, olhar vibrante e altivo, sorriso fácil, palavras fluentes e que não sejam de queixa. Que os braços e as lembranças feias sejam cicatrizados.

A política pública de educação social é uma necessidade urgente. Beta talvez não fosse salva de suas iniciativas suicidas se não tivesse encontrado um Projeto e uma ONG, os dois, iniciativas individuais, casuais. É preciso muito mais, e logo, que consigamos que seja por direito. As linguagens de dor e de esperança vêm do mesmo lugar: das vivências da realidade. Muito mais do que pedir que a pessoa tenha fé e força para seguir bem em sua vida, é fundamental que ela tenha acesso a uma vida digna, que pelo menos garanta o que prevê o Art. 4º do ECA (1990):

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

REFERÊNCIAS

BAULI, Regis Alan. Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização. 315 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BOEVÉ, Edwin de; TOUSSAINT, Philippon. **O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua.** Trad. Sara David Lopes e Claudio Brito. Dynamo Internacional- Street Workes Network. Bruxelas, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 maio. 2018.

BRASIL. **Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 maio. 2018.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem.** Trad.: Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos. Vol. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem, atividade constitutiva.** Cadernos de Estudos Linguísticos, n.22, p.9-41, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

MAGER, Miryam et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011.

MÜLLER, Verônica R.; RODRIGUES, Patrícia C. **Reflexões de quem navega na educação social.** Uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina. **A participação social e a formação política**: territórios a desbravar. Lisboa: Jon Etxeberria, 2012.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos**. (243f.). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf> Acesso em: 21maio. 2018.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social**: cartas para navegar en el nuevo milênio. Saberes Clave para educadores. Buenos Aires: Editora Santillana, 1999.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 22. maio. 2018.

PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDO, PESQUISA E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **III Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social/Encontrão da Educação Social**. Relatórios. Maringá, UEM, 2017.

PROJETO BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE E NAS RUA. REGISTROS DE RELATORIOS. Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. Maringá, UEM, 2016.

RODRIGUES. Patrícia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas**: expedições de experiências e reflexões em curso. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Patricia%20Cruzelino.pdf> Acesso em: 22 maio. 2018.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2018.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e Avaliação: Indicadores para Contextos Educativos Diversos.** 19 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-Pr. Maringá-Pr, 2016.

SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Linguagem e corpo. In: Léslie Piccolotto Ferreira; Debora M. Befi Lopes; Suelly Cecília Olivan Limonge. (Org.). Tratado de Fonoaudiologia. 1ed., v. 1, p. 892-899. São Paulo: Roca, 2004.

DISFUNÇÃO CORPORAL E IMAGÉTICA: UM REFLEXO DA SOCIEDADE DO CONSUMO NO PÚBLICO INFANTO JUVENIL E A PROTEÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Bruna Azzari Puga
Universidade Presbiteriana Mackenzie
E-mail: bruna.azzari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada com o intuito de analisar como a atual sociedade pautada pelo consumismo tem influência sobre o fenômeno da disfunção corporal, que provoca a ocorrência de distúrbios alimentares em crianças e adolescentes cada vez mais jovens, afetando aproximadamente 15% da população feminina mundial, segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde.

Nesse sentido, o trabalho se orientou pelo viés jurídico que abrange o tema da proteção à criança e ao adolescente. A Constituição de 1988 adotou princípios de proteção integral e prioritária à infância e à juventude, reforçados pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Entretanto, a problemática surge na medida em que, apesar de tais dispositivos terem instituído a sua máxima proteção, verifica-se hoje a fraca compreensão no que diz respeito ao problema da disfunção corporal, e a fragilidade da legislação que visa minimizar esta e outras consequências negativas do consumismo que rege a sociedade.

Definiram-se, então, as principais metas a serem pesquisadas, quais sejam, verificar como a mídia influencia na disfunção corporal em crianças e adolescentes; avaliar a legislação existente no Brasil que trate da disfunção corporal na infância e na juventude; analisar as decisões judiciais que abordam a influência do consumo e da mídia na disfunção corporal da criança e do adolescente; e pesquisar as dificuldades encontradas e a possibilidade da regulamentação de uma proteção eficiente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o estudo e confecção do presente artigo científico foi utilizada pesquisa bibliográfica de literatura nacional e estrangeira, principalmente livros e artigos científicos, versando sobre as influências do consumo no público infanto-juvenil, principalmente no que se diz respeito às consequências corporais e imagéticas nesses indivíduos. Uma vez que o assunto é pouco discutido na literatura jurídica brasileira, recorreu-se, especialmente, a obras de outras áreas, como a Sociologia e a Psicologia para desenvolver o estudo.

O principal suporte à presente pesquisa foi encontrado no livro *Consuming Kids,* de Susan Linn, que expõe um perfeito panorama de como a sociedade

do consumo influencia as crianças e adolescentes e como elas são moldadas a partir dos seus valores; e também no livro *Criança e Consumo, 10 anos de transformação*, organizado por Laís Fontanelle e, mais especificamente, em seu artigo "Vergonha de si: A violência invisível da publicidade infantil". (OLMOS, 2016), que possibilitou uma visão dessa realidade no Brasil a partir das atividades desenvolvidas pelo projeto Criança e Consumo do Instituto Alana.

MÉTODO

O método se desenvolveu principalmente por meio de pesquisas bibliográficas na área jurídica e psicopedagógica.

Ainda, foi realizada pesquisa jurisprudencial como fonte para compreender a atuação do Poder Judiciário na questão. Trata-se, entretanto, de pesquisa elementar, uma vez que são poucas as decisões transitadas em julgado sobre o tema maior que é publicidade infantil, e menos expressivas aquelas que tratam do ponto específico desta pesquisa, qual seja, as disfunções corporais e imagéticas sofridas por crianças e adolescentes. Porém, duas ações jurídicas específicas foram de enorme importância para a compreensão da atuação do judiciário nesta questão, sendo uma ação anulatória de ato administrativo proposta pela Mattel do Brasil Ltda., em face da Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor – PROCON – do Estado de São Paulo, e uma Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público em face da empresa Pandurata Alimentos Ltda., mais conhecida como Bauducco. Tais ações judiciais serão discutidas e suas decisões comparadas na apresentação dos resultados dessa pesquisa.

As informações obtidas por meio da pesquisa jurisprudencial foram ao final comparadas com aquelas fornecidas pelos textos literários a fim de avaliar de que maneira o Poder Judiciário, e com ele o setor empresarial, respondem às graves consequências que a sociedade do consumo tem sobre as crianças e adolescentes.

RESULTADOS

1. A sociedade do consumo e os corpos perfeitos

1.1. Os corpos perfeitos

Olhar o reflexo no espelho a cada dia e ver uma imagem diferente da real. Seja essa mais magra, mais gorda ou menos musculosa, será sempre uma imagem distorcida que a pessoa tem de si mesma, uma imagem que reflete os seus medos, de rejeição da sociedade, de não alcançar os ideais de corpo apresentados pelos modelos ideais difundidos. Essa é a cada vez mais frequente realidade de inúmeras crianças e jovens no mundo, que são conduzidas a uma nova percepção de seu corpo, não a partir de si próprias, mas de modelos utópicos de corpo ideal a ser alcançado. Essa nova visão de modelo físico, atrelada ao imediatismo e extremismo característicos da sociedade consumista no mundo

hipermoderno, tem feito com que o aumento no número de casos de doenças antigas, os distúrbios alimentares como anorexia nervosa, bulimia, e vigorexia, seja alarmante. Estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que essas doenças afetam principalmente meninas e mulheres, entre 1% e 4% da população feminina mundial, estatística está que pode chegar aos 15% se considerados os casos menos intensos. A incidência desses distúrbios é mais expressiva entre jovens meninas de 12 a 17 anos, mas essa idade tem sido cada vez mais reduzida para crianças desde os 7 anos de idade; é válido ressaltar que as doenças são pelo menos 10 vezes mais frequentes no sexo feminino do que no masculino, principalmente em mulheres de nível sócio econômico médio ou superior.

Uma cintura de oito centímetros e meio, um quadril com dez centímetros, treze centímetros de glúteos. Pernas longas, imunes a celulite, estria, varizes, que alcança sete centímetros. Cabelos longos, lisos e louros naturais. Olhos azuis, em um rosto perfeito, com uma maquiagem definitiva. Todos esses traços em um pequeno frasco de 29 cm compõem a medida exata para uma lapidada silhueta, que se multiplica a cada segundo e exibe sua boa forma para milhões de crianças do mundo todo. O corpo perfeito é exposto desde a mais tenra idade sem que se perceba, principalmente por meio de um dos brinquedos favoritos das meninas no mundo: a boneca Barbie. Não apenas uma boneca, uma marca, que vende uma “amiga” e representa um modelo de vida, um conjunto de atitudes a serem seguidos. É também o modelo de corpo feminino apresentado diariamente às crianças, modelo este que jamais as representará. Trata-se de um modelo irreal, com proporções corporais impossíveis de serem alcançadas: estimativas realizadas em estudos americanos (OLDS, 2016) demonstram que se as medidas da boneca existissem em uma mulher real, seu longo e fino pescoço a impediria de manter sua cabeça levantada, sua fina cintura permitiria que possuísse apenas um rim e poucos centímetros de intestino, seus pés não seriam capazes de sustentar o peso de seu corpo, obrigando-a a andar também com as mãos no chão.

Mas não só a boneca demonstra a imagem de corpo perfeito tratada neste artigo, essa é uma imagem apresentada por todas as mídias a todo o tempo: está na capa das revistas, nos outdoors, nos celulares, nos televisores em 98% das residências brasileiras, e nas redes sociais. É uma imagem escancarada para todos admirarem e desejarem, e a mídia faz questão de que todos saibam que com o esforço necessário, é possível ter o “corpo perfeito”. E é este um dos maiores discursos da atualidade, de que qualquer um pode ser belo, basta querer e trabalhar por isso, já que todos os recursos estão à disposição do consumidor para o alcance do corpo ideal.

1.2. A sociedade do consumo

A disfunção corporal, tema que será melhor abordado à frente, está diretamente ligada à atual sociedade do consumo. Essa sociedade está pautada por um capitalismo triunfante, isto é, um capitalismo que, mesmo após séculos de

consumo desenfreado continua obtendo sucesso. Agora a sua prosperidade não está mais ligada às reais necessidades da população, mas ao lucro que se obtém quando o capitalismo consegue atender as necessidades daqueles "cujas necessidades essenciais já foram satisfeitas, mas que têm meios para satisfazer necessidades 'novas' e inventadas – as 'necessidades imaginárias de Marx'". (BARBER, 2007, p.20).

Com sua preocupação em vender bens a clientes que não precisam, e possivelmente não desejam aquilo que está à venda, o capitalismo criou "uma nova identidade política, na qual o próprio negócio desempenha um papel de forjar identidades que levem a comprar e a vender". (BARBER, 2007, p.190). Foi preciso que as marcas gradualmente associassem o conteúdo de seus produtos a estilos, sentimentos e emoções, que o consumidor pudesse conectar ao produto.

Se antes a mídia e o marketing tinham como objetivo principal fornecer informações que convencessem o cliente à compra, quando o consumo aumentou e os produtores se multiplicaram, para persuadir o cliente a consumir a partir do desejo de algo que ele sabe que não precisa, e ainda, dar preferência a uma marca em detrimento da outra, os argumentos tornaram-se cada vez mais manipuladores. Marcou-se uma importante transição de um sistema que servia às necessidades, para um sistema que produzia vontades.

Nesse contexto, dentre os desejos produzidos pelo sistema, e as necessidades imaginárias do cliente é que surge a valorização do corpo nas relações sociais. O corpo passa a ocupar um lugar central: de "corpo-mercadoria". Assim, uma nova cultura de consumo se forma, que enfatiza a importância da aparência, em que a beleza se tornou condição fundamental para o sucesso nas relações sociais.

E é nesse sentido que a mídia estabelece sua maior influência, posto que seja um dos mais importantes canais influenciadores do consumo, oferece uma série de corpos, considerados modelos, ao indivíduo, e o fará buscar operá-los sobre o seu próprio corpo, transformá-lo, a fim de atingir esse ideal de beleza radicado. Não há mais, nesse contexto, o poder de consumo do cidadão; ele renuncia a esse poder quando se deixa definir pelo material, quando desaparece a fronteira entre ele próprio do que ele compra: "ele cessa a compra de bens como instrumentos para outros fins e, em vez disso, transforma-se nos bens que compra" (BARBER, 2007, p.47). Mas não é simples transformar-se nesses bens de desejo, e esse confronto permanente dos homens e seus corpos refletidos no espelho, com um ideal, na maioria das vezes, inatingível, resulta em uma permanente frustração, frustração esta que abre portas para inúmeros problemas, como as disfunções corporais.

1.3. Os jovens consumidores

Também na lógica do consumo capitalista iniciou-se uma disputa agressiva pelos consumidores jovens. Isso porque, entendeu-se que o engajamento na esfera do consumo não poderia mais começar apenas na idade adulta, mas promovido e intensificado desde as idades mais ínfimas. Há a redefinição do

papel econômico das crianças, passando a representar fonte de investimentos e custos para a família e o Estado (ESPERANÇA; RIBEIRO, 2014, p.195).

A partir da década de 50, com o surgimento de novas tecnologias produzidas após a Segunda Guerra Mundial, as crianças foram descobertas como consumidoras em potencial pelas grandes companhias. Desde então, nos mais variados seguimentos, séries infindáveis de produtos a eles se direcionaram (FELIPE; GUIZZO; 2003), e as corporações disputam, cada vez mais agressivamente, os consumidores jovens (LINN, 2004).

A metáfora da liquidez empregada por Bauman (BAUMAN, 2001) ao descrever o atual estágio da modernidade explica como essa disputa pelos consumidores cada vez mais jovens tem obtido efeitos: a fluidez, a fragilidade, presente nas relações sociais, no consumo, e na sociedade em geral, também existe sobre as fronteiras que separavam o mundo infantil do mundo adulto, isto é, cada vez mais inexistem padrões e regras que segreguem as diferentes gerações, mas são todas submetidas ao mesmo tipo de pressão para o consumo e influências desse mundo pós-moderno, mundo este que transforma crianças em consumidoras, e consumidores em crianças, para alcançar seus objetivos de lucro nas necessidades imaginárias.

Nesse contexto, as grandes corporações direcionam todos os seus esforços, por meio da mídia e publicidade, na tentativa de atrair o público dos jovens consumidores, aproveitando-se de sua inexperiência, incapacidade ou dificuldade de julgamento a depender da idade, atração e influência que sobre eles é mais facilmente exercida, e aproveitam-se, ainda, da fragilidade de suas relações com os pais, que raramente conseguem dizer não.

2. A disfunção corporal e a mídia

A junção de tal disputa por parte das empresas em atrair os consumidores jovens, ao desaparecimento nas fronteiras geracionais e às pressões que a mídia exerce, estende a preocupação com o corpo, não mais exclusiva dos adultos, para as crianças e jovens.

No cotidiano dessas crianças há a forte presença das mais diversas mídias, que, com o propósito de induzir as crianças a consumirem, cultuam o corpo perfeito e aquele mesmo ideal inatingível dos adultos para essas crianças e adolescentes. Essa pressão, então, atua sobre eles na medida em que a mídia é, principalmente nessa idade, um importante agente de socialização: as representações do corpo se tornam parte da cultura infantil, e as crianças educadas a constranger seus corpos, educadas a consumir a moda. Nesse sentido, Alissa Quart, citada por Barber (2007, p.221), explica porque a mídia escolhe pressionar crianças e adolescentes, principalmente, a se preocuparem com os ideais de corpo perfeito:

> Os adolescentes e jovens talvez sejam mais abertos a alterar ou marcar seus corpos do que os adultos. A ideia de uma mudança permanente do corpo tem apelo entre os adolescentes, pessoas que por definição

> estão mudando de identidade diariamente. (QUART, Alissa. Branded: The Buying and Selling of Teenagers. Nova York: Basic Books, 2004.).

É primordial entender, portanto, como a mídia cria esses ideais de corpos perfeitos que afetem as crianças e adolescentes. Para tanto, importante frisar pontos importantes apresentados por Olmos quanto às fases de desenvolvimento da criança. Dos 7 aos 11 anos, faixa etária de principal expressão para essa pesquisa, a criança começa a apresentar uma nova necessidade de participação e pertinência ao grupo de identificação, e passa a organizar "os valores éticos" e a "incorporar normas, valores e conceitos que lhe servirão de pontos de encontro com seus iguais e com os próprios adultos" (OLMOS, 2011). A partir dos 12 anos, já adolescentes, estão em busca de uma identidade própria, e passam a estabelecer interações ainda mais complexas com as figuras importantes de suas vidas. Os "grupos de identificação" desempenham, então, papel ainda mais fundamental do que na vida da criança, e o adolescente se espelha neles para formar a sua identidade (OLMOS, 2016).

Percebe-se, então, uma das maiores importâncias da mídia: apresentar novos modelos de identificação às crianças e jovens, que não mais irão se espelhar apenas em colegas e família, mas em novas e essenciais figuras de referência, os mitos e ídolos.

Existem, é claro, os ídolos para cada idade. Para os mais novos, questiona-se, principalmente, o papel da Barbie, já que se trata do principal modelo e ídolo dessas crianças, e um dos maiores exemplos de influência da mídia sobre as jovens meninas. Como qualquer outro elemento da cultura infantil, constrói suas identidades, entretanto, é um modelo irreal de perfeição, e a criança absorve, de maneira lúdica, essas características físicas tão fortes da boneca: a menina, ao interagir com a Barbie, imagina-se como parte de seu universo, e sonha em ser como ela. Isto posto, deve-se entender, ainda, que a principal questão não é o brincar com a boneca, mas sim, as imagens que a mídia transmite ao tentar vender a boneca, as mensagens passadas pelas campanhas publicitárias ao tentar convencer a criança de que a Barbie é o que ela precisa. Mas não basta ter a boneca, é preciso ser como ela. Roveri e Soares sintetizam habilmente esse quadro em seu artigo "Meninas! Sejam educadas por Barbie e 'com' a Barbie...":

> Barbie é uma imagem de "virtudes" e seu espelho reflete a fundo os vícios de quem a contempla. Ao mesmo tempo em que afirma: veja como sou linda, simpática e célebre, também diz: olhe para você, garotinha e tente fazer como eu: arrume-se, sorria e mostre-me quem é a mulher que você quer ser. (ROVERI; SOARES, 2011).

Não apenas os brinquedos estabelecem esse panorama de perfeição para as crianças: mais presentes em suas vidas, e aparentando um novo ideal atingível, estão as celebridades. Nas capas das revistas, diariamente na televisão, as celebridades não são apenas os corpos e aparência que as crianças querem ter, elas representam a vida que gostariam de ter. A mídia constantemente proclama estes poucos indivíduos como extraordinários, em detrimento daqueles que per-

manecem às sombras (ESPERANÇA; RIBEIRO, 2014), e as crianças querem ser como eles, querem ser vistas. Mas para ser visto pela sociedade é preciso se encaixar nos padrões. Susan Linn apresenta um notável exemplo de como a mídia vende essa imagem: os videoclipes de Britney Spears, ícone pop dos anos 90, e seus comerciais, mostram como a mulher e seu corpo são um produto à venda, a câmera nos mostra aquilo que importa e que devemos "comprar", suas roupas, seus quadris, seu cabelo, sua boca, "e para as meninas que se identificam com ela, a câmera também evidencia aquilo que é importante nelas mesmas" (LINN, 2004, p.136, tradução nossa).

São pessoas reais, portanto, imagina-se ser possível ser como elas. Mas sequer a celebridade que está na capa da revista tem a aparência daquela foto, são inúmeros os recursos para fazer aquela imagem a mais perfeita possível: maquiagem, cabeleireiros, e o famoso editor de imagens *photoshop*. E são essas imagens que crianças e adolescentes idolatram, e tentam incessantemente alcançar.

Para as crianças, a mídia os faz acreditar naquele ideal de beleza, os ensina a idolatrar a beleza da Barbie e das celebridades, e no futuro, com o início da adolescência, fornece os meios para tornar esse ideal possível em seus corpos.

E a busca por esse ideal inalcançável de um corpo perfeito sustenta a "sensação de vazio, de inadequação, de vergonha de si". E tal vergonha será sempre social, lembrando o jovem um de seus maiores medos, o risco de ser excluído da comunidade. Nessa situação, o jovem sente a impotência para reagir. Essa experiência de não se adequar é vivida dentro de um espaço simbólico da vida, e é por isso que é tão devastador ao jovem, devastador o ataque à imagem que tem de si, e brutal a pressão contra si próprio (OLMOS, 2016).

E é nesse contexto que surgem os distúrbios alimentares como anorexia e bulimia em crianças cada vez mais jovens. Tais transtornos alimentares são doenças mentais que surgem, normalmente, do excesso de preocupação, de uma permanente frustração e esforço para alcançar um modelo ideal que se torna inatingível. Entretanto, o problema da disfunção corporal está presente muito antes da criança ou jovem ser acometido por uma doença.

A mídia estabelece durante toda a vida da criança e do adolescente os padrões, e cria um discurso de que qualquer um pode alcança-los, deslocando, com isso, a responsabilidade das insuficiências para o indivíduo. Esse ideal almejado, entretanto, é inalcançável, e gera uma dupla "culpabilização": a culpa por não ter um corpo padrão ideal, e a maior culpa pela incapacidade de consegui-lo (SEVERIANO; RÊGO; MONTEFUSCO, 2010).

E do sentimento de vergonha de si, atrelado ao fracasso, os excessos na cega obediência às regras estipuladas para alcançar o corpo ideal, provocam os sérios distúrbios alimentares. O indivíduo estará sempre cobrando de si próprio, mesmo já fragilizado, a obtenção de um ideal inalcançável e, explicam Severiano, Rêgo e Montefusco, essa situação acrescida dos apelos midiáticos que enaltecem as facilidades e as múltiplas escolhas para o alcance deste ideal, agravam a culpa pela sua não obtenção (SEVERIANO; RÊGO; MONTEFUSCO, 2010). Surge, então, uma necessidade de autopunição encoberta por pretextos

de obediência às regras, por meio de dietas, exercícios, entre outros.

Os excessos, estes podem destruir a vida e a saúde daquela criança e adolescente que buscam esse ideal. Para melhor explicar como esses excessos atuam, cabe-se adotar o exemplo de um transtorno alimentar gravíssimo: a bulimia. A bulimia é uma doença mental caracterizada pela hiperfagia seguida de vômitos, isto é, episódios repetidos de compulsões alimentares, acompanhados por comportamentos compensatórios inadequados. É cometido um duplo excesso: o de comer e o de purgar. E a culpa é insuportável, culpa de ser "gorda", culpa de comer, culpa de não ter controle de si e de seu corpo. "O desconforto é visto como meio legítimo de se chegar ao ideal, e, ao mesmo tempo, 'não existe uma vitória sem sacrifícios'" (SEVERIANO; RÊGO; MONTEFUSCO, 2010). A mídia promete a felicidade e a obtenção do corpo ideal àqueles que "se esforçam", mas o extremo a que alguns indivíduos levam tal esforço tem o efeito mais nocivo.

Não se pode, é claro, atribuir o aumento de incidência deste e de outros transtornos alimentares unicamente à ação da mídia e da sociedade do consumo, entretanto, não há dúvida da ligação entre eles, e que tais fatores exercem sim grande influência nas crianças e adolescentes da sociedade atual.

3. A proteção da criança e do adolescente

3.1. O Estatuto da Criança e do Adolescente

Foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que a criança, o adolescente e o jovem se tornaram sujeitos de direitos, e não mais apenas objetos de proteção do Estado. Esse novo modelo que surgia se fundamenta na garantia universal de direitos, individuais, sociais, econômicos e culturais, equiparando crianças e adolescentes a adultos. Foram, então, adotados os princípios da proteção integral e prioritária à infância e juventude, conforme disposto no artigo 227 da Constituição Federal:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para efetivar essa proteção em 1990 foi promulgada a lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fundado em importantes princípios, que demonstram a importância da atuação do Estado e da coletividade no sentido de zelar pela integridade física psicológica da criança. Destaca-se entre eles o princípio do melhor interesse da criança, isto é, o dever em buscar sempre o bem-estar da criança e do adolescente, em todas as relações jurídicas. Além disso, há o princípio da solidariedade, que fica claro no início do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao dispor que:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Pode-se aferir, então, que toda a sociedade deve agir em prol desses indivíduos, a fim de buscar atender aos seus melhores interesses. É de suma importância, então, a discussão sobre o tema das disfunções corporais na infância e adolescência, visto que, normalmente, essas crianças e jovens não têm o discernimento necessário para identificar a pressão e influência que se exercem sobre eles para alcançarem o "corpo perfeito".

É primordial que sejam feitas reflexões e críticas à aplicabilidade da norma, bem como possíveis adequações para a realidade das crianças e adolescentes. Esses sujeitos sofrem novas influências da sociedade do consumo e suas mídias, são pressionados cada vez mais a consumir, e não há uma efetiva discussão sobre como proteger os seus corpos, e a forma como se enxergam em meio ao caos consumista. O seu corpo se perde em meio a tantos estímulos e imagens a serem absorvidos, e a sua visão de si próprio fica cada vez mais distorcida pelo meio.

3.2. Disputas judiciais

Em março de 2016, foi publicado pelo Superior Tribunal de Justiça, no Recurso Especial nº 1.558.086/SP, o acórdão de uma decisão histórica: foi considerada abusiva a publicidade dirigida às crianças no julgamento da campanha "É Hora de Shrek", de 2007, da empresa Pandurata, marca Bauducco. A ementa da decisão declara que:

> A hipótese dos autos caracteriza publicidade duplamente abusiva. Primeiro, por se tratar de anúncio ou promoção de venda de alimentos direcionada, direta ou indiretamente, às crianças. Segundo, pela evidente "venda casada", ilícita em negócio jurídico entre adultos e, com maior razão, em contexto de marketing que utiliza ou manipula o universo lúdico infantil (art.39, I, CDC).

Na campanha que motivou o julgamento as crianças teriam que juntar cinco embalagens de qualquer produto da linha "Gulosos Bauducco" e pagar mais R$5,00 para que ganhassem um relógio exclusivo do filme recém lançado da série animada Shrek. Tal campanha foi criada diretamente para atingir o público infantil, valendo-se de sua vulnerabilidade e ingenuidade, além de incentivar o consumo exagerado de alimentos nada saudáveis. Foi proposta uma Ação Civil Pública e a empresa condenada a não mais adotar prática comercial que implicasse em venda casada, não mais promover campanha de publicidade para crianças, bem como ao pagamento de R$300 mil de indenização pelos danos causados a sociedade. A empresa recorreu diversas vezes, mas, até agora, a decisão se mantém, e a proteção à criança continua firme.

Não só a decisão foi de extrema importância, mas também os votos e a participação dos ministros, que demonstraram um enorme avanço na compreensão da grave influência da sociedade sobre as crianças, não só como membros do judiciário do país, mas principalmente, como membros da sociedade. Nesse sentido, a ministra Assusete Magalhães, em seu voto, destacou a relevância do julgamento:

> Nessa hipótese fática, a situação é ainda mais grave, por ter, como público alvo, a criança, que, [...] tem seu discernimento incompleto, mas que, por outro lado, tem uma enorme capacidade de convencimento sobre os seus pais, responsáveis ou familiares, voltada à aquisição daqueles produtos que lhe interessam.

Por outro lado, ainda há muito o que se conquistar no judiciário no que diz respeito à defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Em abril de 2016, acórdão do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, na apelação nº 1010889-46.2014.8.26.0053, julgou em sentido contrário no caso Mattel do Brasil Ltda., em face do Procon de São Paulo.

Em 2012, a Mattel foi condenada pelo PROCON ao pagamento de uma multa no valor de R$534.613,33, por conta de sua estratégia desenvolvida para vender os produtos da linha Barbie em 2010, de maneira abusiva, se dirigindo às crianças por meio de anúncios na televisão e internet. Ainda, tal publicidade se direcionava especial às meninas, apresentando uma preocupação excessiva com a aparência, consumo de produtos, e inserção precoce da criança no mundo adulto. Em 2014, a empresa entrou com uma ação para anular esta multa, sendo julgada de forma favorável à Mattel, com fundamento de que a publicidade questionada não seria abusiva, uma vez que a compra dos produtos caberia aos pais. Diante disso, o Procon recorreu, e foi esta a mais recente decisão desfavorável ao órgão, e também à proteção das crianças e dos adolescentes. Ainda cabe recurso.

O que mais impressiona nesta disputa judicial, é como se contrapõe à histórica decisão supramencionada, não só por ser desfavorável aos direitos de proteção integral à criança, mas baseada em valores totalmente opostos àquele expresso pela ministra Assussete Magalhães.

4. Regulamentação da publicidade infantil e conscientização

O Brasil, atualmente, está em uma posição intermediária quanto à regulamentação da publicidade infantil, em relação a outros países que apresentam uma preocupação muito mais avançada, como os Estados Unidos, que possui uma auto-regulamentação específica para a publicidade voltada para crianças: o *Children's Advertising Review Unit (CARU)*, que possui importantes diretrizes, que poderiam ser utilizadas como base no Brasil, tais como: produtos e conteúdos inadequados para crianças não devem ser anunciados diretamente para elas; propagandas não devem estimular expectativas das crianças quanto à qualidade e desempenho dos produtos; os anunciantes são encorajados a direcionar o potencial da publicidade para servir um papel educativo e influenciar qualidades

positivas pessoais e comportamentos em crianças, entre outros (*Self Regulatory Program for Children's Advertising,* 2009).

Referente a essa matéria, foi criado o Projeto de Lei nº 5921/2001. Tal projeto, que tramita há anos no Congresso Nacional, acrescenta um parágrafo ao art.37 da lei 8.078/90, visando proibir toda propaganda voltada para crianças até 12 anos na televisão, rádio e internet entre 5 horas e 22 horas. O texto inicial do Projeto de Lei já foi duramente alterado e hoje, as mudanças que sua aprovação trará são pouco expressivas em relação à atual legislação, já que inclui apenas duas frases no Artigo 37 do Código de Defesa do Consumidor, considerando abusiva "a publicidade que seja capaz de induzir a criança a desrespeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família e que estimule o consumo excessivo".

Assim, fica evidente não só a urgência em se regular as mídias, e outras esferas influenciadoras do consumo, mas também a principal maneira de se obter a concretização desses direitos: a criação de um marco regulatório.

As crianças e adolescentes ainda estão em desenvolvimento e por isso, diferentemente dos adultos, não têm o discernimento necessário para identificar uma publicidade como tal, e entende-la como uma prática comercial; não tem condições de se defender da persuasão gerada e utilizada pela mídia, e por isso ficam mais vulneráveis. Assim, não é eficaz utilizar-se do mesmo meio de proteção dos adultos, isto é, unicamente o Código de Defesa do Consumidor.

O Código de Defesa do Consumidor proíbe, em seu artigo 37, toda publicidade enganosa ou abusiva, incluindo dentre as espécies desta última aquela que se aproveita da deficiência de julgamento e experiência da criança. Este dispositivo também é claro em seu artigo 39 ao prever como prática abusiva a conduta do fornecedor de "prevalecer-se da fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos". Nesse sentido, Nunes Júnior e Souza esclarecem:

> Como a criança é um ser em desenvolvimento e demandatária de especial proteção, não tendo condições de captar o conteúdo das mensagens publicitárias e, tampouco, defesas emocionais suficientemente formadas para perceber os influxos dos conteúdos persuasivos, praticamente em todas as situações, a publicidade comercial dirigida ao público infantil configurar-se-á abusiva e, portanto, ilegal (NUNES JÚNIOR; SOUZA, 2016).

Entretanto, essa regra não é seguida à risca, e a mídia se dirige à criança constantemente. Em seu parecer, o professor Virgílio da Silva destaca alguns exemplos de regulamentação já existentes no mundo, e que poderiam ser adotados por um marco regulatório da publicidade infantil no Brasil, tais como: a restrição da publicidade de alguns produtos aos horários em que praticamente só os adultos seriam atingidos, como na Grécia, a proibição do patrocínio comercial de programas infantis, como na Finlândia, Dinamarca e Suécia, a restrição ou vedação de publicidade de todos ou alguns produtos em horários próximos a programas infantis, como o na Áustria, Reino Unido, Austrália e Bélgica, a proibição da publicidade de alguns tipos de brinquedos, à exemplo da Alemanha e

Dinamarca, ou até mesmo a restrição total da publicidade dirigida às crianças, como fazem a Suécia e a Noruega (SILVA, 2012).

Vê-se que são diversas as maneiras de concretizar os direitos previstos pelo atual ordenamento brasileiro, e, enfim, efetivar a proteção da infância e da adolescência.

CONCLUSÃO

Apesar da busca constante em se efetivar a máxima proteção às crianças e adolescentes, verifica-se que a legislação ainda é muito frágil, e ainda não há uma consciência dos legisladores e judiciário de como o consumo e a publicidade têm diversas e graves consequências sobre as crianças, como é o caso das disfunções corporais.

As crianças e adolescentes são bombardeadas com a influência e pressão das mais diversas mídias que, com o propósito de induzi-las a consumirem, cultuam o corpo perfeito e um ideal inatingível. E é nessa fase da vida em que a mídia tem a função importantíssima de agente de socialização, e as representações do corpo se tornam parte da cultura infantil. E esses padrões são estabelecidos por toda a vida da criança e do adolescente, e aliados a um discurso de que qualquer um pode alcança-los, criam neles um sentimento de culpa, por não possuírem o corpo padrão ideal, e por se sentirem incapazes de consegui-lo. E é desse sentimento de culpa e vergonha de si que surgem os excessos em cegas tentativas de alcançar o corpo ideal, e provocam os sérios distúrbios alimentares, excluindo da sociedade aqueles que não se encaixam nos seus padrões.

Diante dessa grave situação, toda a sociedade deve agir em prol das crianças e dos adolescentes, a fim de protege-los e buscar atender aos seus melhores interesses. É de suma importância, então, que se desenvolva uma discussão e conscientização sobre o tema das disfunções corporais na infância e adolescência. As crianças e jovens não têm, normalmente, o discernimento necessário para identificar a influência que a sociedade exerce sobre eles para que conquistem o “corpo perfeito”. Cabe, então, aos adultos, zelar por esses jovens e prevenir as consequências desastrosas da sociedade do consumo sobre eles, considerando-se, especialmente, o pacto de gerações, que consiste no entendimento que a criança é quem forma a sociedade futura.

E o Direito, com seu papel fundamental em garantir o equilíbrio da sociedade, e em regulamentar e erradicar injustiças, deve agir em prol daqueles que não podem falar por si próprios, que necessitam de proteção e cuidados especiais. Contudo a mera imposição de leis, sem a efetiva fiscalização e conscientização social, não é capaz, por si só, de romper com o atual sistema de consumo, que disputa agressivamente pelos consumidores mais jovens. Falta, então, responsabilidade do setor empresarial no sentido de observar que fazem parte do problema, mas também podem fazer parte da solução.

REFERÊNCIAS

BARBER, Benjamin R. **Consumido.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Eliane Medeiros. **Corpo, espetáculo e consumo: novas configurações midiáticas para a infância.** Media & Jornalismo. 2007. P.91-103. Disponível em: < http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/mediajornalismo/article/viewFile/5795/5250> Acesso em: 27 abr. 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1.558.086/SP. Ministro Humberto Martins. **Pesquisa de Jurisprudência**. Julgado em 10.03.2016. Disponível em: < http://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/339859993/recurso-especial-resp-1558086-sp-2015-0061578-0 > Acesso em 01 jul. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Apelação nº 1010889-46.2014.8.26.0053. Desembargador Jeferson Moreira de Carvalho. **Pesquisa de Jurisprudência.** Julgado em 25.04.2016. Disponível em: < http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/4.-Acórdão.pdf > Acesso em 01 jul. 2016.

CHILDREN'S ADVERTISING REVIEW UNIT. **Self-Regulatory Program for Children's Advertising.** 2009. Disponível em: < http://www.caru.org/guidelines/guidelines.pdf > Acesso em: 8 mai. 2015.

ESPERANÇA, Joice Araújo; RIBEIRO, Paula Costa. **Mídia e consumo nas vozes das crianças: a produção de corpos infantis.** Linhas Críticas. Brasília. 2014. Disponível em: < http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/9757 > Acesso em: 03 mai. 2015.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Pro-Posições. 2003. Disponível em: < http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/ proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf> Acesso em: 30 abr. 2015.

LINN, Susan E. **Consuming kids: the hostile takeover of childhood.** New York: The New Press, 2004.

MELO, Camila Olivia de. **A menina mulher, consumidora fugaz. Consequências do brincar de Barbie.** VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. 2010. Disponível em: < http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_A_Menina_Mulher.pdf > Acesso em: 05 mai. 2015.

NATIONAL EATING DISORDERS. **General information about eating disor-**

ders. Disponível em: < http://www.nationaleatingdisorders.org/general-information > Acesso em: 20 abr. 2015.

NORTON, Kevin I. OLDS, Timothy S. OLIVE, Scott. DANK, Stephen. **Ken and Barbie at life size**. Sex Roles. Vol. 34, n. 3-4. p. 287-294. Disponível em: < http://www.rehabs.com/ explore/HYPERLINK "http://www.rehabs.com/explore/dying-to-be-barbie/"dying-to-be-barbieHYPERLINK "http://www.rehabs.com/explore/dying-to-be-barbie/"/#.V5p4oLgrK01 > Acesso em: 20 de julho de 2016.

NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. SOUZA, Adriana Cerqueira de. A discussão legal da publicidade comercial dirigida ao público infantil. In FONTENELLE, Laís (Coord.). **Criança e consumo – 10 Anos de transformação**. São Paulo: Alana, 2016.

OLMOS, Ana. **Publicidade dirigida à criança: violência invisível contra a infância**. Constr. psicopedag., São Paulo, v.19, n.19, p.34-46, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2016.

OLMOS, Ana. Vergonha de si: a violência invisível da publicidade infantil. In FONTENELLE, Laís (Coord.). **Criança e consumo – 10 Anos de transformação**. São Paulo: Alana, 2016.

ROVERI, Fernanda Theodoro. SOARES, Carmen Lúcia. **Meninas! Sejam educadas por Barbie e "com" a Barbie...** Educar em Revista. Curitiba. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104=40602011000300010-&script-sci_arttext > Acesso em: 10 mai. 2016.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; Rêgo, Mariana Oliveira; MONTEFUSCO, Érica Vila Real. **O corpo idealizado de consumo: paradoxos da hipermodernidade.** Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza. 2010. Disponível em: < http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/artigo6_2010.1.pdf > Acesso em: 18 abr. 2016

SILVA, Virgílio Afonso da. **Parecer Virgílio Afonso Da Silva**, 2012. Disponível em: < http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20120705-03.pdf > Acesso em: 10 mai. 2016.

VILAS-BOAS, Renata Malta. **A doutrina da proteção integral e os princípios norteadores do direito da infância e juventude.** Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10588&revista_caderno=12 > Acesso em: 8 mai. 2016

"É DIA DAS CRIANÇAS! VAMOS AO SHOPPING?": UM DEBATE SOBRE INFÂNCIA, CULTURA E MÍDIA

Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio
elisedemoraes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma tentativa de reflexão que parte de uma atividade proposta pela disciplina de Concepções de Infância, do Doutorado em Educação, da PUC-Rio. As alunas deveriam observar diferentes lugares onde se festejava o Dia das Crianças no corrente ano (2017), procurando identificar que concepções de infância circulam nesses espaços. Problematizar a forma como o Dia das Crianças é comemorado em diferentes contextos pode revelar interessantes aspectos da cultura contemporânea, em especial sobre o que representa ser criança nos dias de hoje. Nessa perspectiva, chama atenção o papel da mídia, que nos cerca de inúmeros apelos ligados ao consumo e se dirige diretamente à criança como potencial consumidora.

Durante todo o ano, as diferentes datas comemorativas tematizam nossas práticas e, dentre elas, está o fato de querermos presentear, a todo momento, com algo material, quem está sendo homenageado. Assim sendo, estamos sempre pensando em presente de Páscoa, de Dias das Mães, Dia dos Namorados, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal etc. Porém, devo confessar que presente no Dia das Crianças não faz parte das minhas memórias de infância, vivida nos anos 90. E que, de certa forma, me assusta ver como as crianças de hoje esperam, cada vez mais, presentes caríssimos, fazem lista de desejo e competem entre si para saber quem ganhou mais e melhores presentes. Questiono-me, portanto, sobre os sentidos atribuídos a essa data comemorativa, especificamente. Qual a sua origem? Onde se comemora o Dia das Crianças, em que países? Como se comemora? E com quem se comemora?

Conforme registram diferentes *sites* de busca:

> O Dia das Crianças foi criado no Brasil antes de ser comemorado no restante do mundo. A ideia foi de um político brasileiro (deputado federal Galdino do Valle Filho), em 1920, e oficializada em 5 de novembro de 1924 pelo então presidente Arthur Bernardes. Somente entre 1955 e 1960, quando a fábrica de brinquedos Estrela, em parceria com a Johnson & Johnson, lançou a Semana do Bebê Robusto (intenção comercial de aumentar a venda de brinquedos nessa semana) é que ela passou a ser comemorada em 12 de outubro (aqui no Brasil).
> Em 20 de novembro de 1959, a UNICEF oficializou a Declaração Universal dos Direitos da Criança e, a partir de então, essa data (20 de novembro) passou a ser comemorada na maioria dos países do mundo.
> De acordo com a história e seu significado, alguns países têm outras datas para essa celebração: no Japão, por exemplo, os meninos comemoram no dia 5 de maio (como na China) e as meninas no dia 3

de março, ambos com exposições de bonecos (para os meninos eles lembram samurais). Em Moçambique, essa celebração ocorre no dia 1º de junho para marcar o dia em que as forças nazistas, em 1943, assassinaram cruelmente muitas crianças pequenas. Na Nova Zelândia, aproveitando esse dia para passar mais tempo com a família e sem fins comerciais, essa lembrança ocorre no primeiro domingo de março.

Vemos que, no Brasil, a estratégia de associar o Dia da Criança a uma intenção comercial não é nova e que, com o passar dos anos, essa vinculação só tem crescido. Enquanto em alguns países a data serve para promover a reflexão sobre causas humanitárias ou sobre aspectos específicos da infância, no Brasil, somos bombardeados por inúmeras propagandas, decorações chamativas e promoções atraentes. A criança é convidada a comemorar seu dia consumindo em nome de uma infância que deve, a todo momento, ser celebrada.

Frente a esse cenário é que decidi realizar minha observação em um *shopping center* no Rio de Janeiro, durante as festividades do Dia das Crianças. Busquei compreender quais eram os sentidos atribuídos à infância e como eles permeiam as diferentes situações observadas. O *shopping* em questão foi escolhido como cenário para a observação por se tratar de um espaço que oferece inúmeras opções de entretenimento voltado para o público infantil, promovendo uma programação específica para o Dia das Crianças, além de outros atrativos permanentes, como: cinema, espaço de *games*, alimentação e diversas opções de comércio. O debate está ancorado nos estudos de autores que têm procurado compreender essa relação entre a criança em constante contato com a mídia e qual a condição da infância (ou das diferentes infâncias) para a cultura contemporânea.

A cultura está na centralidade de diversas áreas de estudo ou atua como recurso para outras áreas; por esse motivo, constitui cada vez mais um terreno de disputas. Momo (2007) acredita que essas especificidades em relação ao modo da cultura operar configuram a própria condição cultural contemporânea. Se antes as disputas ocorriam em campos específicos como a economia e a política, agora, cada vez mais, elas se concentram no campo da cultura. Muitas disputas ocorrem, por exemplo, em relação às formas de representação construídas pela cultura, como as que são apresentadas pelas diferentes mídias.

CONTEXTO E METODOLOGIA DE OBSERVAÇÃO

A partir da proposta inicial para a realização da atividade, a observação poderia ser desenvolvida em qualquer espaço onde se identificassem eventos pensados em comemoração ao Dia das Crianças, como: condomínios, ações em espaços fechados ou ao ar livre, ou mesmo no contexto familiar. Optei por realizá-la em um *shopping* localizado na Barra da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro. É um *shopping* grande, que atende a diferentes públicos, em especial a pessoas de classe média e alta, que moram no mesmo bairro e também as que se deslocam de outras partes da cidade para visitá-lo. Vale dizer que adaptei a atividade à minha programação particular de domingo, já ao final do feriado. O Dia das Crianças (12/10) havia sido na quinta-feira, mas o *shopping* tinha atividades programadas para todos os dias do feriado prolongado, de quinta a domingo (Imagem 1).

Imagem 1 – Banner da programação de Dia das Crianças do *shopping*

Fonte: http://www.barrashopping.com.br/dicas-e-novidades/mundo-infantil-especial-de-dia-das--criancas

Para o desenvolvimento da atividade, realizou-se uma observação de tipo semiestruturada. O ambiente do *shopping* é conhecido e familiar para seus frequentadores e, por isso, não houve intenção de criar um cronograma rígido com tempo de observação para cada atividade. A proposta era circular por diferentes estabelecimentos e espaços do *shopping* em que se percebesse uma presença significativa de crianças ou alguma atividade pensada em função do Dia das Crianças. Minha atuação como pesquisadora caracteriza-se como observadora não-participante, já que integro-me ao contexto apenas como espectadora, registrando por escrito ou fotografando as ocorrências que interessam à proposta de análise e discussão.

Tendo em vista o local em que a observação foi realizada, cabe uma primeira reflexão a respeito de algumas especificidades que compõem a organização comercial de um *shopping center*. Conforme registra a Associação Brasileira de *Shopping Center*s (ABRASCE, 1983), o *shopping* pode ser caracterizado como um empreendimento de iniciativa privada, sob administração única e centralizada, que contempla um projeto arquitetônico amplo e fechado, com lojas de comércio varejista e estabelecimentos de serviços. Como garantia de bom funcionamento, as lojas devem respeitar normas contatuais padronizadas. Além disso, um *shopping center* se caracteriza por se constituir num ambiente que proporcione proteção climática artificial, segurança, estética agradável e conforto aos seus frequentadores e, também, por oferecer uma área própria para o estacionamento de automóveis, de fácil e adequado trânsito de veículos, visando reduzir possíveis distâncias entre os clientes e as lojas (COUTINHO, 2002).

Principalmente nos grandes centros urbanos, algumas características do *shopping* agradam muito seu público, dentre as quais se destacam: segurança, comodidade, rapidez, eficiência e praticidade. Conforme sinaliza Rique (1980, p. 6), os *shopping*s também "contribuem para a melhoria da qualidade de vida das populações urbanas e para aumentar a produtividade do comércio". Importante destacar, justamente, que essa noção de melhoria da qualidade vida está intimamente ligada à relação que as pessoas estabelecem com o mercado e com

o consumo. Daí a necessidade de ampliarmos o entendimento sobre o *shopping center*, pensando-o para além das dimensões de seu prédio ou das diversas lojas que seguem seu regulamento. Pensando por uma lógica cultural, mais do que beneficiar os consumidores, esses estabelecimentos possuem códigos de comportamento e conduta, que também atingem as crianças desde muito cedo. Essa noção é fundamental para que possamos compreender a inserção de espaços específicos para o público infantil no *shopping*, que permitem a realização de determinadas práticas de recreação, cuidado e educação dentro desses estabelecimentos.

Para Coutinho (2002, p. 78):

> A questão está dada: estamos destinando lugares às crianças em *shopping centers*. Uma vez que as crianças também têm a possibilidade de serem inseridas nessa instituição, uma vez que lugares nessa instituição que elas podem ocupar, que é próprio para elas, é preciso saber, então, no contexto deste estudo, de que forma está sendo feito o atendimento às crianças (que já têm lugares garantidos dentro do *shopping*). Examinar como os lugares de criança de configuram para recebê-las, de que forma os lugares que já estão destinados às crianças dentro dos *shoppings* funcionam, como é que são organizados os espaços (e que espaços são esses) e como é que se organiza o tempo nesses espaços para que as crianças pratiquem os seus lugares dentro do *shopping*.

No contexto do presente estudo, a presença de lugares para criança dentro do *shopping* fica ainda mais evidente, uma vez que naquele final de semana, todo o estabelecimento estava organizado para receber as crianças e suas famílias, por conta do Dias das Crianças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: UMA FESTA DA CRIANÇA

A atividade principal proposta pelo *shopping* observado em comemoração ao Dia das Crianças estava sendo realizada em um *hall* central, onde havia uma estrutura montada para a realização do evento, com palco e iluminação própria para shows. Quem coordenava a atividade era um grupo circense, que alternava atividades em que as crianças participavam e outras em que eram expectadoras. Observei a atividade durante quarenta minutos e, conforme o tempo passava, chegavam mais crianças. Cheguei a contar quase cem crianças, de idades variadas (de bebês a crianças de 8-9 anos), todas acompanhadas de seus responsáveis que assistiam a atividade ao redor do grupo de crianças.

Procurei voltar minha atenção para o ambiente e para a decoração temática no espaço destinado à realização da atividade para as crianças. Um painel grande apresentava desenhos coloridos com motivos de circo. A presença de balões coloridos era o que chamava mais atenção na imagem. Acho curiosa a presença desse detalhe na decoração. Estava claro que era uma festa, uma comemoração. Reflito, então, sobre o que significa escolher um dia específico para homenagear as crianças ou festejar a infância. É tão comum ver imagens de crianças felizes ou festejando que temos a impressão de que a infância é um constante motivo para

a celebração, como se o fato de se viver a infância nos dias de hoje, uma infância de brincadeiras e liberdade, mereça uma festa. E o que festejam essas crianças?

Esta é a mesma pergunta feita ao psicanalista Tales Ab'Sáber em uma entrevista concedida ao *Estadão.com.br*, a respeito da cultura jovem da "balada". O entrevistado acredita que os jovens contemporâneos (e aqui podemos pensar da mesma forma sobre as crianças) "celebram a mesma celebração geral de seu mundo. [...] Eles festejam o fato de não haver nada a festejar. É a compulsão a ser feliz, que diz muito respeito à propaganda". O psicanalista compara esta sensação de constante celebração à cultura da propaganda, de modo que a mercadoria festeja a si própria sem parar, "a ordem do poder atual exige celebração contínua, ligada à afirmação do indivíduo de realização do próprio prazer, desde que ele seja de mercado."

A comemoração de Dia das Crianças, transportada para essa lógica, tem pela mídia inúmeros motivos para ser celebrada, uma vez que o consumo nesta data opera diretamente no desejo. É a celebração da infância associada ao prazer pelo consumo. Berger (1999 apud ANDRADE, 2010, p. 119) ressalta que "a publicidade é eficaz precisamente porque se alimenta do real. A publicidade começa por operar sobre um apetite natural pelo prazer". E mesmo que a publicidade não ofereça o prazer real, a criança, ao se deparar com essa representação de festa presente na decoração do ambiente do *shopping*, e também em diferentes espaços da mídia, desfruta dessa sensação de festa possibilitada pelos desenhos com motivos infantis, pelos balões, pelas luzes que brilham intensamente e pelas cores alegres.

Para Morin (1974), na cultura contemporânea, as pessoas buscam a felicidade incessantemente e a preços altos, onde impera o consumismo. O autor pondera que, para serem felizes, as pessoas sentem necessidade de consumir a todo momento e, ainda assim, sentem-se insatisfeitas. Inicia-se, assim, um ciclo sem fim de meios para suprir um vazio existencial, uma ausência de algo maior, que dê segurança e estabilidade para o futuro.

Ainda durante a observação da atividade que acontecia no *hall* central, registrei um fato curioso. Enquanto as crianças menores disputavam a atenção dos "recreacionistas" para participarem como voluntários dos números de mágica, as crianças maiores registravam o que acontecia com seus celulares. Entre minhas anotações, registrei: "todo mundo tem celular".

As crianças, na ansiedade por fotografar cada detalhe, acabavam assistindo a tudo através da tela do celular. Tal como sugere Kossoy (2001), as crianças tem experimentado uma "alfabetização do olhar", que as permite enxergar com maior complexidade uma imagem fotográfica. Considera que, embora a fotografia registre com bastante fidelidade algo que realmente existiu, o olhar do fotógrafo faz um recorte de determinada realidade. Nesse sentido, Kossoy (2001, p. 50) assinala:

> Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo em que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho.

Os estudos do referido autor apontam ainda que a fotografia seria uma transposição de realidades, formada no processo de criação e de composição da

imagem. Desta forma, ela nunca é uma cópia fiel de apenas uma realidade, uma vez que conta com as escolhas de quem fotografa. Este processo de produção da fotografia, que engloba diversos elementos, é o que compõe o registro visual (KOSSOY, 2001).

Essa familiaridade das crianças em manusear equipamentos tecnológicos tem alimentado um pensamento constante de que estaríamos diante de uma "geração eletrônica". Para Buckingham (2007, p. 65), segundo essa concepção, as crianças são vistas como dotadas de "uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos". Argumenta, porém, que esse otimismo com relação à autonomia infantil no uso das mídias e tecnologias tem limites. Vivendo em um mundo onde ainda existem tantas desigualdades, não é possível dizer que todas as crianças tenham a mesma facilidade e acesso ao uso de tecnologias digitais, o que nos afasta da crença de que as crianças de hoje "nasceriam sabendo" usar computadores ou celulares. Estaríamos, portanto, falando de formas diferentes de ser criança nos dias de hoje ou, até, de diferentes infâncias.

Depois de observar a atividade promovida pelo *shopping*, circulei por diferentes espaços, e a primeira parada foi em frente a uma loja de roupas. A loja não era voltada especificamente para público infantil, mas chamou minha atenção o fato de que todos os manequins de tamanho adulto tinham ao lado outro de tamanho infantil. Todos apresentavam roupas que combinavam estampas e modelagem para mãe e filha. Assim, a criança veste algo muito semelhante ao que usa o adulto (Imagem 2). Esta loja, embora ofereça roupas para crianças, é nitidamente voltada para o público adulto. Isto mostra que a iniciativa de comprar uma roupa semelhante para o/a filho/a partiria do adulto. Essa tendência da moda vem ganhando adesão nos últimos anos e indica um dado interessante de que o próprio adulto tem aprovado e admirado essa aproximação da criança com situações das quais antes era protegida.

Imagem 2 – Vestido "Mãe e filha"

Fonte: https://www.elo7.com.br/vestido-mae-e-filha-rosa/dp/81D819

Este fenômeno de aproximação da criança com o mundo adulto não é exclusividade dos nossos tempos. De acordo com Buckingham (2007), nem sempre a criança esteve distante do território dos adultos. Por muito tempo, ao longo da história, as crianças pouco se diferenciavam dos adultos pela roupa, pelos trabalhos que realizavam ou pela linguagem que utilizavam. Para o autor, a ascensão da democratização de acesso aos meios de informação provocou a necessidade de afastamento da criança em relação à vida cotidiana do adulto, com a intenção de "protegê-la" de vivências que a corrompessem.

Na contemporaneidade, não há dúvida de que a infância venha sofrendo grandes mudanças. Essa constatação é possível no contexto em que as experiências culturais das crianças sofrem cada vez mais influência dos meios de informação. As organizações corporativas propõem uma série de eventos pedagógicos que contribuem para a construção de saberes para as crianças.

> A noção de que as crianças estão crescendo privadas da infância tornou-se corriqueira na psicologia popular. Ao longo das últimas três ou quatro décadas, argumenta-se, houve uma mudança radical no modo como a sociedade trata as crianças e no comportamento delas próprias. Os críticos apontam as evidências entre os jovens e a crescente desintegração da vida familiar, concluindo que a segurança e a inocência que caracterizam a experiência da infância nas gerações anteriores perderam-se para sempre. (BUCKINGHAM, 2007, p. 37)

É possível constatar que, na instituição familiar, a criança contemporânea passa a ter maior acesso à cultura infantil comercial e à cultura popular. Defensores dos valores familiares tradicionais acreditam que a autoridade que o adulto vinha exercendo esteja sendo corrompida, muitas vezes considerando que a infância esteja de fato desaparecendo.

Dando continuidade à observação no *shopping*, surpreendo-me com uma loja toda decorada em tons de rosa e muito movimentada. Dentro da loja, apenas meninas. Minha primeira impressão é de que se tratava de um salão de beleza infantil, mas percebo que é uma loja de calçados apenas para meninas (Imagem 3). Para comemorar o Dia das Crianças, a loja oferecia serviços de maquiagem e cabeleireiro para as crianças. Enquanto experimentavam calçados, acompanhadas de suas mães, as meninas aproveitavam para se embelezar. estudos apontam o quanto essa preocupação com a beleza, ou com padrões estéticos, está presente na vida das meninas cada vez mais cedo.

Imagem 3 – Loja de calçados para menina

Fonte: http://www.barrashopping.com.br/lojas/pampili

É possível estabelecer aqui uma articulação de questões de gênero na relação entre mídia e infância. De acordo com o que definiu Scott (1995), gênero é uma construção social de sentidos para as diferenças sexuais. A mídia, enquanto produtora de representações, estabelece padrões a serem seguidos sobre o que é ser menino ou ser menina em determinado contexto. Fazer maquiagem, unhas e cabelo, comprar roupas e calçados, tem sido uma prática frequente na vida das meninas, o que também provoca certo receio entre os responsáveis. As inúmeras representações produzidas pela mídia têm gerado uma sensação de que a pureza e a ingenuidade das crianças estão sendo ameaçadas.

As crianças vêm sendo alvo de constantes e acelerados investimentos, que de certa forma as “adultizam”. As vivências infantis na relação com a mídia têm provocado, constantemente, preocupação e a sensação de que haja uma crise da infância contemporânea, ou até, como alguns autores consideram, o desaparecimento ou a “morte da infância” (POSTMAN, 1999; KINCHELOE & STEINBERG, 2001). Em contrapartida, embora reconheça a necessidade de criação de parâmetros de regularização para as mídias e para a publicidade, para Buckingham (2007, p. 62), “negar o papel ativo das crianças na criação de sua própria cultura, e ao concebê-las simplesmente como vítimas passivas, a tese da ‘morte da infância’ garante assim sua própria desesperança”. O autor questiona o tipo de determinismo que caracteriza essas discussões, em que as crianças são vistas como passivas e indefesas diante da manipulação das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta atividade de observação possibilitou a reflexão sobre alguns aspectos que fazem parte do cotidiano, mas que, por vezes, nos passam despercebidos. Embora o *shopping* seja um ambiente bastante familiar para uma grande parcela da população brasileira, observá-lo com uma atitude investigativa, com certo olhar de estranhamento, permitiu inúmeras percepções sobre a realidade que nos cerca. Ao problematizar os sentidos que contornam as comemorações do Dia das Crianças, elucidamos concepções de infância que estão presentes e coexistem em nossa sociedade. Festejar a infância e reservar um dia específico para essa comemoração é parte de uma lógica própria da condição contemporânea, onde as celebrações têm intenção comercial, onde se comemora comprando presentes e consumindo sem limites. A criança reconhece e incorpora esses hábitos, o que a tem tornado um potencial consumidor.

Muitas crianças que estavam no *shopping*, comemorando o Dia das Crianças, utilizam seus celulares para registrar o que vinham. Sem aprofundar esse aspecto, temos a impressão de que a experiência da fotografia com celular é algo corriqueiro ou generalizado, e que a familiaridade com aparelhos tecnológicos é algo inerente a essa geração. Esquecemos, por vezes, que a autonomia das crianças tem limites e que o uso e os parâmetros de produção da mídia para criança precisam de alguma regulação.

A mídia que cerca o universo infantil também estabelece relações de gênero com as crianças e diz muito sobre como deve ser vivida uma infância feminina ou masculina. No *shopping*, encontramos lojas voltadas especificamente para meninas, assim como na área de games predominava a presença de meninos.

A realidade atual aponta para uma transformação da infância. A presença abundante de mídias que constroem saberes e atingem diretamente a criança tem provocado uma frequente sensação de insegurança ou falta de controle. Essa aproximação das crianças com o mundo adulto tem criado uma preocupação generalizada. Isso também se deve ao surgimento de novas tecnologias da informação, que tornaram o mundo infantil muito mais próximo do adulto. As vivências infantis têm provocado, constantemente, preocupação e a sensação de que há uma crise da infância contemporânea, ou até, como alguns autores consideram, o desaparecimento da infância. Por outro lado, frear o acesso de informações que chegam à criança a todo o momento tem se tornado cada vez mais difícil. Podemos dizer, então, que a cultura contemporânea nos coloca frente não apenas a uma infância, mas a diferentes infâncias ou formas de vivê-la, dependendo sempre do contexto social em que se insere.

REFERÊNCIAS

ABRASCE. **Estatutos.** Capítulo 11. art. 4º. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de *Shopping Centers*, 1983.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femini-

nos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Rio de Janeiro: Loyola, 2007.

COUTINHO, Karyne. **Lugares de criança:** shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis. Dissertação de Mestrado.- UFRGS . Porto Alegre: 2002.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shieley R. Cultura Infantil: A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSSOY, Boris. Fotografia & História. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MOMO, Mariângela. **Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-Moderna que Vai à Escola.** 2007. (Doutorado em Educação) – FACED/PPGEDU/UFRGS,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. Vol.1: Neurose. Rio de Janeiros: Forense Universitária, 1974.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Graphia, 1999.

RIQUE, Newton Vieira. *Shopping Centers* no Brasil. In: ABRASCE. ***Shopping center* e desenvolvimento econômico e social.** São Paulo: ABRASCE, 1980.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Endereços eletrônicos consultados:

http://www.barra*HYPERLINK "http://www.barrashopping.com.br/dicas-e-novidades/mundo-infantil-especial-de-dia-das-criancas"shopping*HYPERLINK "http://www.barrashopping.com.br/dicas-e-novidades/mundo-infantil-especial-de-dia-das-criancas".com.br/dicas-e-novidades/mundo-infantil-especial-de-dia-das-criancas (Acesso em: 10.10.2017)

http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,na-balada-do-nada,992213,0.htm(Acesso em: 16.10.2017)

http://guiadobebe.uol.com.br/a-origem-do-dia-das-criancas/(Acessoem:16.10.2017)

http://www.unifesp.br/campus/gua/docentes-filosofia/243-tales-afonso-muxfeldt-ab-saber (Acesso em: 16.10.2017)

QUE FISIONOMIAS APRESENTAM AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS EM VÍDEOS VIRAIS DO YOUTUBE?

Perseu Silva
ProPEd/UERJ
perseusilva@gmail.com

INTERNET TAMBÉM É LUGAR DE CRIANÇA

Como docente de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não foram poucas as vezes que vivenciei a situação de crianças experimentado o uso da tesoura para cortar o próprio cabelo. Com Nathan aconteceu o mesmo, mas eu não fui professor dele. Na época, em 2011, ele tinha 7 anos. Ele aparece no banheiro de casa, chorando bastante e se chamando de burro. Diferente das situações das crianças das minhas salas de aula, qualquer pessoa pode ter acesso ao que Nathan viveu. Ele permanece sempre reproduzindo a situação do dia em que cortou o próprio cabelo. Basta procurar no YouTube (YT), a enorme plataforma de vídeos.

Nathan é protagonista de um dos vídeos virais do ano de 2011. Quando o vídeo começa, ele está no banheiro, e Nayara, sua irmã, o filma, enquanto dialoga com ele. Ela não aparece ao longo da filmagem. Eles são as únicas vozes presentes na produção. Na maior parte do tempo, Nathan permanece na mira da câmera – que poderia ser de diferentes artefatos tecnológicos, mas é de um celular. A mãe de ambos é a outra pessoa presente no vídeo, mas apenas por ser citada inúmeras vezes. O menino está sem camisa e veste uma bermuda do Fluminense.

Nathan aparece chorando e sofrendo ao longo dos 2 minutos e 44 segundos do vídeo. Em muitos momentos, ele expressa esse sofrimento de forma intensa. Ele se chama de burro repetidamente. Logo no começo do vídeo, a Nayara o chama para perto e expõe para a câmera o corte de cabelo que o menino fez. Ela pergunta qual a relação entre ser burro e cortar o cabelo. Ele responde que todo mundo que é burro corta o cabelo. A irmã avisa que vai contar para a mãe. O menino se joga no chão e fica em silêncio. A irmã pede para que ele levante, pega-o pelo braço. Ele se senta. Ela vira a câmera e mostra fios de cabelo no chão.

Nathan volta a deitar-se no chão. Nayara novamente pede que ele levante. Ele não responde, não reage. A irmã diz que vai ligar para a mãe se ele não levantar. Imediatamente, o menino se levanta e volta a falar chorando. Nathan, então, diz as frases que se tornaram bastante conhecidas: “Meu coração vai acelerar. Meu coração vai bater forte. Eu vou ter um infarto do coração. Tô falando sério.” Ele coloca a mão no peito como quem comprova que o coração está acelerado. E continua: “Se tu contar eu vou ter um infarto do coração. Vou morrer de verdade. Não é mentira, não.” Se afastando um pouco da irmã, ele diz: “Se tu contar já era pra mim. Daí eu morro, e você vai ficar ‘ai que saudades do Nathan’. Não tô de brincadeira, não. Tô falando sério”. Na continuação do diálogo, a Nayara o

convence a lavar o rosto e ir fazer o dever de casa. Nesse processo, ela diz para o menino: “Mas quando ela [a mãe] chegar você vai ver”. Nesse instante, ele se vira para a câmera e faz expressões muito dramáticas.

Em muitos momentos, Nathan olha diretamente para a câmera. Ele sabe que está sendo filmado. Próximo ao final do vídeo, Nayara promete que não vai contar. Fato que não aconteceu, afinal, não apenas a mãe descobriu que Nathan cortou o cabelo, mas qualquer usuário do YouTube pode fazê-lo.

Em 2013, quando já pesquisava as infâncias nos vídeos do YT, a busca pela palavra “criança” resultou em cerca de 350 mil resultados. Atualmente, o site indica aproximadamente 7.010.000 resultados. Os vídeos da primeira busca mostravam crianças e não-crianças em diferentes atividades, propagandas, humoristas, canções, filmes, desenhos animados. Além de vídeos destes tipos, a busca recente trouxe animações com crianças protagonistas, dicas sobre a vida com crianças. Repetidas vezes apareceram reportagens mostrando o resgate de uma criança feito por um homem em um prédio em Paris. O fato tinha ocorrido no dia anterior ao da busca e era o assunto mais recorrente entre os resultados. Também havia alguns vídeos de Whindersson Nunes, o youtuber brasileiro mais visto na atualidade, falando sobre diferenças entre crianças, sobre brincadeiras, entre outros assuntos.

Quando, em 2013, a busca foi pela palavra “infância”, 136 mil vídeos apareceram. Na busca recente, surgem aproximadamente 3.010.000 como resultado. Os vídeos daquela época eram de pessoas falando de suas infâncias, narrando suas histórias, tinham produções com retrospectivas da infância das décadas de 1980 e 1990. Em geral, os títulos faziam referência à “verdadeira infância” ou à “infância feliz”, trazendo em seu conteúdo produções (desenhos animados, músicas, programas de televisão) de sucesso da época. Havia uma explícita ideia de que as infâncias do passado foram melhores do que as atuais, principalmente pelo acesso a conteúdos mais “cultos”, de melhor qualidade. De certa maneira, essa ideia permanece nos vídeos, mas com outros tipos de produção. Atualmente, há canções com letras saudosistas de infâncias vividas, listas de músicas e desenhos que marcaram a infância, principalmente de quem a viveu na década de 1990. Muitos vídeos fazem críticas a produções culturais atuais. Muitos outros apresentam argumentos que colocam o uso de artefatos tecnológicos como uma das principais características da infância contemporânea. Também há muitos youtubers narrando fatos de suas relações familiares e com as amizades na época de suas infâncias. Em geral, está presente a ideia de que a infância foi – e ainda é – a melhor fase da vida. Na contramão desse discurso saudosista, aparecem alguns vídeos que buscam cenas de desenhos e seriados antigos que teriam provocado o “fim da infância”, colocando trechos que atualmente não seriam considerados apropriados para produções infantis.

Nathan não está sozinho. Ele e muitas outras crianças chegam-nos via vídeos do YouTube. Esses são apenas alguns indícios que nos levam a questionar onde estão as crianças e as infâncias na cibercultura. Os indícios evidenciam: internet também é lugar de criança. Como ponto central, este trabalho busca as fisionomias das infâncias que aparecem no YouTube em vídeos virais. Para tanto, com o vídeo de Nathan, o menino que corta o próprio cabelo, compartilhado

tantas vezes em diferentes canais do YT, vamos puxar alguns fios que podem nos ajudar a compor uma fisionomia, já que não seria possível ter todas. Afinal, são muitas crianças vivendo suas muitas infâncias no contexto da cibercultura e estando com suas experiências acessíveis em vídeos.

A ideia de trabalhar fisionomias é desenvolvida com Willi Bolle (2000), refletindo sobre o surgimento das metrópoles modernas, em diálogo com Walter Benjamin. As fisionomias são as imagens possíveis de se ter da metrópole moderna, onde *tudo desfilava e era visto* (BENJAMIN, 2017:38). No início do século XX, Benjamin buscava compreender a cidade como quem lê um texto, estabelecendo uma relação entre ambos. Como diz Bolle (2000:65), *a metrópole moderna fundamenta uma nova mitologia, onde as construções assumem o "papel do subconsciente"*. É o *flâneur* quem faz as fisiologias da cidade num contexto onde tudo existia para ser visto como num desfile. *A rua*, afirma Benjamin (2017:39), *transforma-se na casa do flâneur, que se sente em casa entre as fachadas dos prédios, como o burguês entre as quatro paredes*.

Após um século, o ciberespaço se mostra como um *espaçotempo* virtual, e o YouTube, com sua arquitetura específica, está repleto de textos imagéticos e uma multidão de *ciberflâneurs* os contemplando. Na atualidade, somos todos *ciberflâneurs* navegando pelas infovias. Da metrópole moderna com suas ruas, praças e instituições, passamos a cibercultura, onde tecemos nossas formas de ser, de estar e de existir no mundo. Da metrópole moderna com suas construções, passamos a constituir a cibercultura, onde tecemos a mitologia do nosso tempo. Com Lemos (2005:1), compreendemos que a cibercultura são

> *as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/ telecomunicações na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea*.

Com as fisionomias, Bolle (2008:84) afirma que *Benjamin chega ao diagnóstico de que a Modernidade é essencialmente hostil ao desenvolvimento pleno do ser humano*. O que será que nos dizem, então, as fisionomias contemporâneas? Especificamente, como são as crianças e que infâncias vivem e são exibidas no vídeos virais da internet?

Essas evidências se tornam possíveis ao pesquisador como um *ciberflâneur*, que segue pelas infovias, tendo como metodologia o ato de flanar e como procedimento, fazer coleções das imagens que lhe chamam atenção e dos dados que vai encontrando.

COLEÇÃO DE VÍDEOS DA *EXTIMIDADE* DE NATHAN

Ao procurar no YouTube o termo "menino que corta o cabelo", aparecem "aproximadamente 192.000 resultados" . Parece que não apenas Nathan e as crianças que foram meus estudantes têm por hábito experimentar o corte do próprio cabelo. Essa busca se dá na tentativa de encontrar onde estaria publicado pela primeira vez o vídeo de Nathan.

O vídeo do menino aparece logo como segundo resultado da busca. No oitavo resultado, ele reaparece, mas publicado por um canal diferente. E, mais uma vez, em vigésimo nono lugar, ele aparece postado por um terceiro canal.

O YT oferece a opção “filtro”, na qual é possível fazer um recorte seguindo diferentes classificações: Relevância, Data de envio, HYPERLINK “https://www.youtube.com/results?search_query=o+menino+que+corta+o+cabelo&sp=-CAM%253D”Contagem de visualizações, Avaliação. Como a grande visibilidade das imagens de crianças é um critério fundamental para a realização deste trabalho, utilizamos o filtro “Contagem de visualizações”. Dentre os 50 primeiros vídeos do resultado da busca, o vídeo de Nathan aparece 11 vezes. E permanece aparecendo ao longo do resultado para além dos 50 vídeos iniciais. Definitivamente, a difusão do vídeo o torna um viral, que se caracteriza pela grande circulação nas redes cibernéticas e pela repercussão fora delas.

Com a ideia de flanar pelo YouTube, temos capturado imagens das telas do site e dos frames dos vídeos. Este procedimento nos permite criar um amplo arquivo de imagens que, aos poucos, vão formando um mosaico, num processo de montagem inspirado nas concepções de Walter Benjamin, e que nos ajuda a tentar compreender as produções audiovisuais das infâncias contemporâneas que se tornam virais. Porém, a busca pelo vídeo do Nathan criou a vontade de fazer mais um tipo de coleção. Se aquele vídeo foi publicado em inúmeros canais do YT, é possível juntá-los em uma playlist. Com essa função, o site permite a seus usuários colecionar vídeos a partir de seus interesses, organizando-os de acordo com suas classificações. Ao criar uma playlist é possível configurar algumas de suas características. Essas configurações se dividem em três grupos: “básicas”, “adicionadas automaticamente” e “colaborar”. No primeiro grupo, configura-se a privacidade: se é pública, não listada (quando não aparece em buscas) ou particular; sobre ordem de exibição: manual, data de adição (mais recente), data de adição (mais antiga), mais populares, data de publicação (mais recente) e data de publicação (mais antiga). É possível ainda permitir que os novos vídeos incluídos apareçam no topo da lista. Em “opções adicionais”, há a possibilidade de deixar que a playlist seja incorporada em outros sites. Na configuração “adicionadas automaticamente”, pode-se criar algumas regras que a plataforma irá seguir e, então, adicionar vídeos automaticamente à lista. As regras são organizadas em três categorias: “título contém”, “descrição contém” e “tag”. Nelas é possível escrever um texto que vai gerar a inclusão automática. A última configuração é a que permite que a playlist seja colaborativa, acrescentando a possibilidade de outros usuários adicionarem vídeos.

Todas essas possibilidades nos ajudam a entender que os usos que são possíveis no YouTube fazem com que os vídeos sejam apropriados pelos diferentes usuários e promovem a sua circulação. Desde a criação dos títulos que os vídeos têm até a maneira como são descritos, essas produções ganham diferentes usos e são potencializadas por estratégias que ajudam um vídeo a ganhar notoriedade, podendo tornar-se viral.

Criamos a playlist “Fisionomias das infâncias no YT: o menino que corta o cabelo”, com os vídeos de Nathan que foram encontrados. Adicionamos à playlist 14 vídeos. Todos são publicações do mesmo vídeo. Ao organizar a playlist pela

data de publicação mais antiga, o vídeo que fica no topo da lista é de 2 de abril de 2011; o último, de 22 de agosto de 2015. Entretanto, a publicação mais antiga não é a "original". Ela é feita por um canal que republica vídeos de humor.

Com a playlist, é possível perceber que 13 vídeos possuem o mesmo tempo de duração: 2 minutos e 44 segundos. Isto poderia indicar que os donos dos canais apenas republicaram o vídeo tal qual se tornou viral. Entretanto, quando os assistimos é possível perceber que há a inclusão de uma nova camada no vídeo, colocando, por exemplo, uma logomarca, o endereço de algum site. O vídeo que possui 3 segundos a mais foi publicado com uma mensagem que antecede o "vídeo original": "Creditos a todos que Já postarão esse vídeo YOU-TUBE". O que nos faz perguntar: afinal, a quem pertence o vídeo? Por que Nayara grava o vídeo de Nathan e o torna público?

No Brasil, somos marcados por culturas baseadas em imagens e na oralidade. As sociedades indígenas e africanas têm nestes aspectos traços fundamentais da maneira de existir no mundo. Na mudança de cada contexto histórico, que permite nossa aproximação com as imagens – na produção, na autoria, no acesso, na comercialização, por exemplo –, vamos nos apropriando do direito de registrar e olhar outros instantes da vida cotidiana. Nossas ideias vão se ampliando sobre o que podemos – e devemos – transpor ao mundo em imagens.

Dentro desse processo, na cibercultura, vamos nos apropriando e criando possibilidades de fazer novas imagens e, nesse contínuo aprendizado, vamos nos constituindo e descobrindo maneiras de estar em frente às câmeras. Benjamin falando do cinema disse: *Assim fica evidente que a natureza que fala para a câmera é diferente da que fala para o olho* (Benjamin apud Bolle, 2000:92). Logo, esse processo, iniciado com a fotografia, continuado com o cinema e seguido pela televisão, vai modificando as formas de se ver e de se viver. E quando falamos de inúmeros artefatos portáteis que nos permitem produzir e compartilhar imagens instantaneamente?

Embora estejamos sempre produzindo imagens, para além das mudanças tecnológicas, ampliamos o que escolhemos registrar, como faremos e como vamos expor essa produção. E, nos tempos atuais, produzimos para um público em geral muito vasto. É na produção instantânea e sucessiva de imagens e em sua publicação nas redes sociais que estão focadas a criação de fotografias e de vídeos na atualidade. Tudo produzido e articulado com o formato demandado pelos aplicativos e pelas redes sociais do momento. As fotos e vídeos são editados: cortados, recebem filtros, emojis, palavras. Constituem o texto que nos ajuda a ler a contemporaneidade.

Seguindo essa reflexão acerca das imagens, relacionando-as diretamente com as tecnologias e os artefatos e pensando principalmente sua produção e difusão, nada foi mais radical para a vida humana que os artefatos tecnológicos que permitiram e permitem que cada pessoa pudesse e possa criar imagens – paradas e em movimento – compartilhando-as na rede mundial de computadores.

A imagem passa a ser produzida em ritmo mais acelerado que o da produção da indústria. Ela ganha o mesmo ritmo do consumo, do fetiche da inovação de uma era marcada pela rapidez daquilo que fica obsoleto. Assim são os vídeos virais. Muitos registram fatos comuns do cotidiano, ganham grande circulação e,

num espaço curto de tempo, são substituídos por outros.

Nayara poderia ter usado inúmeros artefatos tecnológicos para filmar Nathan, pois existem diversos aparelhos que possuem câmeras que tiram fotos e fazem vídeos. Esses artefatos possuem em si múltiplas funções e estão conectados às redes cibernéticas. Lipovetky e Serroy (2011:77), afirmam que *a economia, a sociedade, a cultura, a vida cotidiana, todas as esferas são remodeladas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação: a sociedade das telas é a da sociedade informacional.*

O computador se diluiu nos diferentes artefatos e é possível que, em pouco tempo, deixe de existir concretamente e passe a uma existência múltipla nos mais variados objetos que usamos cotidianamente. Vivemos uma "computadorização" dos diferentes artefatos cotidianos, sejam eles tidos como tecnológicos ou não. Embora, concordando com Certeau (2008), todo artefato criado pela humanidade ou qualquer artefato posto em uso pelos humanos é um artefato tecnológico.

Estas são características da cibercultura. A cultura-mundo, definida por Lipovetsky e Serroy (2011), propõe a todos uma grande vitrine virtual. Lemos (2009) aponta que isso ocorre pelo excesso de produções possíveis onde cada pessoa pode ser um produtor e emissor. Para o autor, na cibercultura, *é preciso emitir em rede, entrar em conexão com outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir (*LEMOS, 2009:40). O fundamental é produzir, difundir, acessar e trocar textos, fotos, vídeos e áudios. Atitudes que se tornam comuns, corriqueiras.

Martin-Barbéro (1998:59) coloca que os jovens tem facilidade em utilizar as tecnologias digitais, mas que também é nesse contexto que *é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo*.

É esse o cenário em que todos podem participar e colaborar. Por isso, segundo Jenkins (2009:30),

> em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo.

Se o cinema criou suas estrelas, em um processo de transformação da sociedade, Einstein, Che Guevara, São Jorge e Iemanjá, tornaram-se imagens comuns, tornaram-se pops e estão estampados em milhares de camisetas por todo o país. O mercado segue criando produtos para o consumo. Todo esse consumo é atravessado pelas imagens e pela sua difusão nas redes. Existir é estar em imagens compartilhadas nas infovias. As multimídias são o lugar da reciprocidade do existir.

Nas últimas décadas, com a possibilidade de produção e compartilhamento de fotos e vídeos nas redes digitais, estamos desenvolvendo outras formas de interação entre nós, outros tipos de sociabilidade. Nossa maneira de viver passa a ser produzida em imagens – paradas ou em movimento – tornadas públicas, transformando-se em uma potência comunicativa. Tudo no acontecendo no con-

texto da cibercultura.

A grande praça pública torna-se a internet. Não só a praça, mas a cidade em si, com suas ruas, becos, favelas. Está tudo lá. A todo tempo, em fotos e vídeos, acessamos as vidas das pessoas. Ao mesmo tempo, estão todos presencialmente em algum lugar e também, virtualmente, em qualquer lugar ou em lugar nenhum. *O mundo das telas deslocalizou, dessincroizou, desegulou o espaço tempo da cutura*, como já disseram Lipovetsky e Serroy (2011: 80). Assim, a cibercultura cultiva camadas de *espaçostempos* não lineares, não contínuos.

Atual e principalmente, é na cibercultura que vemos e ouvimos e somos vistos e ouvidos. É ela o próprio *espaçotempo* da reciprocidade, do reconhecimento. Existir demanda registrar e publicar as atividades, por vezes banais, do nosso cotidiano. Essas produções tornam-se polifônicas e polissêmicas, sendo impossível restringir seus sentidos e significados. Também não se pode prever exatamente seu alcance. É impossível dizer precisamente quantas pessoas viram o vídeo de Nathan. É impossível determinar quantos canais replicaram o vídeo. Será que o vídeo de Nathan levou outras pessoas a filmarem crianças que cortam o próprio cabelo? Também não podemos ter a noção de que outros usos o vídeo teve. Será que ele foi editado e transformado em outra produção? Muitas perguntas podemos fazer. Para elas, algumas suposições como respostas. O importante é a compreensão de que essas evidências, cheias de não saber, tecem as fisionomias dos usuários do YouTube. São elementos contemporâneos que nos ajudam a entender a nossa própria época.

A maneira de viver na contemporaneidade está invariavelmente ligada à cibercultura. A criação de perfis e canais nas redes sociais e sites diversos é uma característica de nosso tempo. Da intimidade criada como característica do projeto da Modernidade, voltada para um 'eu' que existia e acontecia entre as paredes da casa ou de outras instituições, passamos a viver e a produzir, como conceituou Sibilia (2016:21), a *extimidade*, *que consiste em expor a própria intimidade nas vitrines globais das telas interconectadas*. Desta maneira, conhecemos a vivência de Nathan cortando seu cabelo. Adentramos o banheiro da sua casa. Ouvimos a voz da Nayara, sua irmã.

Na relação entre o que é tornado público e a privacidade, no limiar entre intimidade e *extimidade*, são os praticantes (CERTEAU, 2008) que estão no cotidiano se apropriando dos artefatos tecnológicos e criando vídeos. Somos nós que estamos produzindo e decidindo sobre o que é exposto. Além de criar e produzir, selecionamos aquilo que pode ou não fazer parte desses contextos.

Vivemos em tempos de *extimidade*. Precisamos disponibilizar os acontecimentos do nosso cotidiano ao Outro. Não basta filmar as crianças e mostrar às visitas na intimidade do lar, é preciso disponibilizar o vídeo nas infovias para ser acessível, compartilhado, ou mesmo baixado e republicado em outros canais. A produção de imagens dos fatos comuns da vida e seu compartilhamento – a *extimidade* em si – constituem parte da mitologia do nosso tempo. Com ela, tecemos as fisionomias que nos ajudam na compreensão da contemporaneidade.

Nesse contexto, a produção de imagens está cada vez mais presente no dia a dia, principalmente por causa do ingresso das culturas digitais desenvolvidas nos celulares e tablets. Sempre é momento de fazer uma *selfie*, sempre é hora

de compartilhar o que se está fazendo e onde. Para compreender melhor esse movimento, nos alerta Martin-Barbéro (1998:62):

> o que constitui a força e a eficácia da cidade virtual, que os fluxos informáticos e as imagens televisivas entretecem, não é o poder das tecnologias em si mesmas e sim sua capacidade de acelerar - de amplificar e aprofundar - tendências estruturais de nossa sociedade (MARTIN-BARBÉRO, 1998:62).

OUTROS FIOS QUE TECEM ESSA FISIONOMIA

Compreendendo então esse movimento, seguimos fazendo a decupagem do vídeo de Nathan em suas múltiplas publicações. Na busca de entender as fisionomias das infâncias contemporâneas nos vídeos do YouTube, é preciso escavar as diversas camadas apresentadas. Já trouxemos a narrativa do vídeo, marcada pelo choro de Nathan, pelo diálogo entre o menino e sua irmã e o medo que ele apresenta na possibilidade de sua mãe descobrir o fato ocorrido. Falamos sobre o artefato que filma e sobre o banheiro, o único cenário do vídeo. Algumas pistas da repercussão do vídeo ficam explícitas com a quantidade de canais que (re)publicaram o vídeo e que foram possíveis de encontrar até o momento. No entanto, outros indícios são possíveis no YouTube e nos ajudam a tecer fisionomias.

Somando os dados das 14 publicações do vídeo que estão na playlist criada, o vídeo de Nathan tem 384.868 visualizações, 2065 pessoas marcaram como “Gostei” e 170 como “Não gostei”. Não é possível saber exatamente os motivos dessas marcações.

Os vídeos quando postados no YT podem ser classificados em categorias que são escolhidas pelo dono do canal. Dos 14 vídeos que compõe a playlist criada, 6 são classificados na categoria “Comédia”; 6, em “Pessoas e blogs”; 2, em “Entretenimento”. Essa é uma característica de muitos vídeos virais. Eles destacam pessoas e, geralmente, têm por objetivo provocar o riso. Em alguns momentos do vídeo de Nathan, Nayara ri das reações do menino. Quando ela diz que contará que ele cortou o cabelo e ele se joga no chão, por exemplo. Ou quando ele diz que a irmã sentirá saudades se ele morrer de “infarto no coração”.

Outro indício está nos títulos dados às postagens do vídeo. De forma geral, variam pouco. Todos fazem referência a “menino / garoto corta cabelo”. A maioria reproduz alguma fala de Nathan, com referência a “ser burro” ou a “ataque do coração”.

O YouTube se caracteriza não apenas como uma plataforma de vídeos. No site, as pessoas podem criar contas, expressar avaliação sobre os vídeos ou fazer comentários. Estas ações e outras, dão ao YT características de rede social. O vídeo de Nathan tem seu uso nesse contexto. Nos 14 vídeos da playlist, temos ao todo 70 comentários. A maioria expressa risos utilizando “kkkk”. Alguns comentários demonstram pena do menino, chamando-o de “tadinho” ou de “coitado”. Outro comentário diz: “que dó”. Há ainda outro que chama Nayara de “malvada”. Entretanto, mesmo nesses comentários, há um tom de humor, muitas

vezes expresso pelo “kkkk” ou outra expressão de risos.

Muitos comentários reproduzem frases ditas por Nathan ao longo do vídeo. Alguns escrevem “2 minutos e 21 segundos”, destacando o momento do vídeo no qual Nathan, já lavando o rosto, faz uma careta ao ouvir a irmã dizer: “Mas quando ela [a mãe] chegar você vai ver”. Um comentário chega a dizer: “careta massa no final”. Outro comentário dizem que Nathan deveria ser ator. Um deles o chama de “criatura dramática”.

O que mais impressiona são os comentário com tom mais agressivo ou depreciativo com relação ao menino. A maioria faz questão de enfatizar o termo “burro”. Dizem que ele é “burro” mesmo. Também há quem o chame de “mimado”, de “mané”, de “feio”. E, em um nível mais agressivo, chamam o menino de “grande besta” ou fazem referência a ele dizendo “sai capeta”.

Os comentários revelam mais sobre os usuários do YT do que sobre Nathan. Mas, nos ajudam a entender as relações que se estabelecem com as infâncias na cibercultura. Verdade é que, à princípio, a estrutura da internet é mais horizontal. Porém, essa horizontalidade pode tanto trazer realidades como ficções. Também cria um cenário de camuflagem ou esconderijos que podem ser usados pelos usuários para expressar ódio e diferentes formas de violência. Não à toa, as redes sociais e os comentários em site de jornais e revistas têm sido alvo explícito de polêmicas pela expressão de opiniões fascistas, racistas, machistas ou LGBTfóbicas, por exemplo. Dessa mesma maneira, na contemporaneidade, os *ciberflanêurs* podem se esconder na multidão da cibercultura. Mas, a *ambiguidade da palavra mascara a realidade e, ao mesmo tempo, a revela* (Bolle, 2000:101;102).

É neste cenário onde os usuários se sentem protegidos atrás de seus artefatos que os conectam às redes que a *extimidade* das infâncias são publicadas e expostas a comentários agressivos, a sentimentos de pena ou a risos em situações de desconforto.

Fica evidente então que o vídeo de Nathan se torna viral por provocar o riso, mesmo que sua situação seja comum ou, ainda, que demande mais cuidado e respeito ao que o menino expressa.

ALGUNS NÓS QUE NOS AMARRAM NA CIBERCULTURA

A internet potencializa a vida comum, tornando-a consumível. É onde temos *a reconfiguração (de práticas e instituições) da indústria cultural massiva e das redes de sociabilidade da sociedade industrial* (LEMOS, 2009:41). Atualmente, as estrelas do surgimento do cinema são recolocadas pelas celebridades virais. E isso não significa o fim daquelas, mas o aparecimento de outras que serão, inclusive, mais efêmeras. Tudo isso porque, nas palavras de Lipovetsky e Serroy (2011:92): *a despeito do consumismo que a acompanha, a cultura-mundo se ocupa mais em estetizar as experiências e as práticas do público do que em aniquilá-las*. Ou, como diria Lemos (2009:41), *a cibercultura é essa configuração na qual se alternarão processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela*.

Não foi possível ainda encontrar o vídeo “original”, postado pela irmã de Nathan. Como fisionomia da infância contemporânea nos vídeos do YouTube, é

possível dizer que produções audiovisuais que se tornam virais deixam de pertencer a um canal específico. São baixadas e republicadas em diversos canais, que buscam manter o vídeo no ar e atrair audiência. O vídeo é posto na internet e não é mais possível dizer o seu alcance e, muitas vezes, é muito difícil chegar a sua origem.

Existir na contemporaneidade é viver a cibercultura. Uma relação que se estabelece entre as práticas cotidianas, as tecnologias e artefatos tecnológicos e a internet. Vivemos hoje nesse emaranhado complexo onde constituímos nossas sensibilidades na conexão/desconexão com os artefatos tecnológicos. Nossos cotidianos passam a ser marcados pelas ações de produzir, compartilhar e reagir em nosso território informacional no fluxo caótico de produções. A efemeridade se faz presente e marcante nesse fluxo de informações. Assim, muitas produções se tornam virais, mas desaparecem logo em seguida, cobertas por outras.

A produção de *extimidade* é característica da cibercultura, na qual a produção cultural acontece de maneira pós-massiva. Nesse contexto, as imagens das crianças são apropriadas para os mais diferentes usos. Entretanto, a exposição de situações com reações mais radicais ou extremas – como o caso do choro de Nathan – garantem maior visibilidade a um vídeo, pois são utilizadas para provocar o riso. São como “gracinhas de criança”. Essa *extimidade* pode provocar situações vexatórias ou agressivas à criança, como vimos em alguns comentários feitos nas diferentes publicações do vídeo.

A cibercultura é, para cada pessoa, um território delimitado pelas escolhas que faz. É um mosaico de textos, imagens e sons. Desta maneira, constituímos nossa existência a partir da existência virtual do Outro. Talvez, por isso mesmo, produzimos nossa *extimidade*, disponibilizando em rede acontecimentos que são comuns no dia a dia. Nisso, vamos constituindo a mitologia do nosso tempo. Nela, impreterivelmente, com as crianças e na exposição de suas infâncias, sempre com responsabilidade que existir nos demanda.

REFERÊNCIAS

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna**: Representação da História em Walter Benjamin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinante. In: TRIVINHO, Eugênio e CAZELOTO, Edilson. **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber ; Instituto Itaú Cultural, 2009: 38-46.

_____Ciber-Cultura-Remix. Disponível em: https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf . 2005. Acesso em: 10 abr 2018.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTIN-BARBÉRO, Jesus. CIDADE VIRTUAL: novos cenários da comunicação. **Comunicação & Educação**. no11. São Paulo: jan./abr. 1998: 53-67.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA INFANTIL NA INTERNET

Taynnara Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal de Goiás (UFG)
taynnara.rp@gmail.com

Simei Araujo SILVA
Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO

O século XXI é caracterizado pelo rápido e sofisticado desenvolvimento tecnológico, cujo expoente de comunicação e informação é a rede social da internet. A sociedade dessa nova era tecnológica apresenta-se como uma realidade social constitutiva da vida cultural dos grupos humanos e de instituições públicas, privadas entre outras. A apropriação dos meios de comunicação mediado pela mídia virtual gera situações ambíguas, por um lado propicia ao indivíduo conectar-se com o globo terrestre, se beneficiando de informações nacionais e internacionais, interações sociais e de pesquisas acadêmicas, mas de outro lado pode causar, sobretudo às crianças e adolescentes, situações nocivas como a facilidade ao uso de drogas, assédio moral e sexual e outras formas de comportamento perverso e violento.

Diante do contexto vivido pela sociedade atual, exposto acima, o presente trabalho resulta de uma atividade proposta em sala de aula, na disciplina de Núcleo Livre “Educação, Indústria Cultural, Literatura e Infância”, ministrada no segundo semestre de 2017 na Faculdade de Educação/UFG aos alunos de graduação. A atividade foi proposta aos discentes a partir da inquietação e curiosidade dos mesmos em aprofundar conhecimento acerca da retração da criança na internet. Como recorte, definiu-se investigar sites de jornais que publicassem matérias referentes ao tema citado.

Portanto, com o objetivo de analisar a relação entre sociedade tecnológica, indústria cultural e violência infantil, buscamos embasar nosso estudo em Adorno (1995), Adorno e Horkheimer (1991), Monteiro (1997), Lippmann (1946) e Martino (2014), mensurar e classificar os temas mais recorrentes nas matérias jornalísticas que abordassem como tema central a criança para, posteriormente, fazer as relações necessárias.

SOCIEDADE TECNOLÓGICA, INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

O contexto tecnológico já foi pensado pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente por Adorno e Horkheimer (1991; 1995), desde a primeira metade do século XX, sobretudo referente ao conceito de razão instrumental e de indústria cultural. Para esses autores, a dominação da natureza pelo homem,

a conquista da civilização, o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da indústria cultural não garantiu a evolução do homem como sujeito, ser autônomo, consciente das desigualdades sociais; mas gestou uma humanidade coisificada, guiada pela razão calculadora, matemática, enfim, instrumental. Essa razão se manifesta como impeditiva para a formação de uma razão emancipatória e crítica diante da realidade social e tecnológica. Nessa direção, "[...] a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente". (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 99).

Seguindo esse raciocínio, acrescentamos a influência da indústria cultural na (de)formação do indivíduo como ser humano e consciente da realidade social, com destaque à infância. A indústria cultural gerada e administrada pelo sistema capitalista, adquire adeptos em quase todas as instituições sociais e educativas públicas e privadas da sociedade como, a família, escola, igreja, comércio, lazer etc. Assim, "O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural". (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 118). Nesse contexto, situamos a criança como um ser social que se insere nesse mundo da indústria cultural, principalmente quando nos referimos a realidade tecnológica. A geração da era tecnológica foi conquistada pelas suas mercadorias digitais, a exemplo dos jogos eletrônicos e de uma busca sem limites de informações nos variados sites da internet a respeito de diversos assuntos de seu interesse, que seduzem as crianças e adolescentes prometendo-lhes diversões e realização de seus desejos e fantasias, levando-os, em muitos casos, a confundir o mundo real com o mundo imaginário. Contudo, essa vivência digital pode induzi-los ao prazer, mas também à frustração.

Assim, a consequência disso nos remete a preocupação com a formação da criança que está estruturando a sua personalidade e identidade, que por sua vez, poderá inclinar-se para a formação de um ser desprovido de pensamento reflexivo, frio, insensível ao outro. Para Adorno (1995),

> A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia mais profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121-122).

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade e compromisso das instituições de ensino de se garantir uma educação na infância que forme crianças com um forte caráter e capacidade de compreender os seus direitos humanos, como direito à vida, saúde, educação, lazer, cultura, brincadeira, diversão e ao respeito como ser que tem voz e desejos próprios, particulares de sua faixa etária. Essa formação pode encorajar a criança de compartilhar com o outro uma violência sofrida em sua família. O acesso da criança às matérias postadas na internet sobre a violência infantil e o seu comentário com colegas desse conteúdo, também pode contribuir para a denúncia sofrida por ela e de outros.

> Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas (ADORNO, 1995, p. 135).

No século XVIII, Rousseau contribui de forma significativa para delinear com consistência a concepção de criança e infância. Para o autor "A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas [...]". (ROUSSEAU, 1992, p. 75). Nesses termos, ressaltamos a concepção de criança como um ser biopsicossocial que se caracteriza pela sua particularidade situada na etapa da vida humana. E a concepção de infância como uma categoria social, conquistada por longas lutas históricas e acadêmicas, significa a vivência, a construção de experiências pela brincadeira, pela fantasia, pela liberdade, espontaneidade e direito à voz.

No tópico subsequente abordar-se-á a importância da comunicação e teorias comunicacionais que fundamentam nossa análise referente a relação entre as matérias jornalísticas *on-line* que veiculam conteúdos sobre a violência contra a criança.

COMUNICAÇÃO, OPINIÃO PÚBLICA E *AGENDA SETTING*

Ao pensar sobre os meios de comunicação, especificando aos meios de comunicação de massa (MCM), isto é, aqueles destinados a massa – entendendo-a como grupo de indivíduos sem contiguidade física, que não perde totalmente sua faculdade crítica e que precisa de um evento excitante para existir (CESCA, 2006) – como TV, rádio e jornais, verifica-se que sua linguagem é condicionada a um tipo de padronização em que é possível haver a compreensibilidade por parte de todos os indivíduos que a constitui mediante a informação emitida.

A informação, como conceito, se difere de comunicação. Consoante Torquato do Rego (1986), a comunicação é a transmissão de informação. Obviamente que essa seria para uma ou mais pessoas, uma vez que o processo comunicacional necessita de um sujeito que emite e outro que recebe essa informação. No campo informacional, têm-se definições relacionadas a sinais, signos e símbolos emitidos a outros com a intenção de modificar comportamentos. Além disso, cabe ressaltar que ela tem o objetivo imediato de aumentar o conhecimento daquele que a recebe. Portanto, a comunicação funciona "como um processo e a informação um produto deste processo." (TORQUATO DO REGO, 1986, p. 59).

Seria possível, então, analisar todos os meios de comunicação de massa para compreender como funcionam e como é sua estrutura e como a comunicação emitida por eles pode afetar na massa, entretanto, este não é o nosso foco. É necessário entender que, por meio de veículos específicos de comunicação, a mensagem por eles transmitida é direcionada as pessoas e que, são essas informações que serão discutidas pela sociedade e os efeitos que ela tem. E isso tudo está vinculado ao conceito de Opinião Pública (OP).

Isto posto, é primordial assimilação de OP, pois é nela que se "forma a opinião composta, por diversas opiniões existentes no público", direcionado a um consenso completo, mas nunca alcançado, de fato (ANDRADE, 2003, p. 4). Ela é formada no calor das discussões em relação a uma situação específica de um determinado assunto exposto.

Lippmann (1946), em *Public Opinion,* faz grandes contribuições na área de comunicação por ser o primeiro a abordar sobre o tema. Martino (2014), ao mencionar as contribuições desse autor para os estudos da comunicação, discorre que:

> Ele [Lippmann] parte do princípio que os meios de comunicação são responsáveis pela articulação entre as diferentes partes da sociedade. No entanto essa articulação não é apenas desigual como também pode causar efeitos indesejados e imprevisíveis no ambiente social. Conhecer os efeitos da mídia na sociedade é uma maneira de proteger a democracia de qualquer efeito colateral (MARTINO, 2014, p. 24).

Portanto, cabe a sociedade entender e discutir o que é passado de informações para que a democracia não seja afetada, como se tem percebido. Segundo Castro e Sousa (2013), Lippmann ainda lançou em seu livro ideias norteadora contribuintes na teoria da *Agenda Setting.*

Conforme Martino (2014), no âmbito das teorias da comunicação, sob a perspectiva dos efeitos sociais da comunicação, existe um modelo denominado de *agenda setting* ou teoria do agendamento. Ela foi formulada por Maxwell McCombs e Donald Shaw. Defendendo que a mídia, por meio desta agenda, seleciona os assuntos que deverão ser discutidos pela sociedade.

Ao aprofundar sobre essa teoria, Castro e Sousa (2013, p. 88) afirmam que é função do agendamento a "[...] capacidade dos meios de comunicação de massa em dar ênfase a determinado tema e pela possibilidade de os indivíduos incluírem esse tema em sua lista de prioridades, após a influência recebida pelo meio de comunicação."

Portanto, é comprovado que quando se quer dar uma ênfase a um determinado assunto, é tendência que a mídia de massa propague-o de modo mais intenso ou com uma maior freqüência para que a população comente sobre esses determinados assuntos. É um modelo, portanto, que passa pela "agenda da mídia" e vai para a "agenda do público" (MARTINO, 2014).

Enquanto indivíduos sociais, constituintes da massa, e que formam OP para cada assunto, ouvir/ver e/ou entender as informações é necessário acompanhar o que os meios de comunicação dizem a respeito dos assuntos divulgados. A velocidade das informações, o mundo globalizado e a internet estão inclusos e são elementos destacados presentemente. Cabe aqui ressaltar, por conseguinte, que vivemos em uma sociedade que, além de ser considerada tecnológica, é midiática. Conforme Pérsigo e Fossá (2010, p. 2). "em uma sociedade midiática, a mídia é considerada um campo social autônomo, que age por conta própria no ato da tematização e publicização, possuindo o controle enunciativo." Evidenciando o poder da mídia na seleção e propagação de informações feitas por ela.

Consolidando, mais uma vez a força da teoria do agendamento.

Os jornais, especificadamente a imprensa foi inventada na Alemanha e desde o século XVII, já havia grande circulação na Europa (MARTINO, 2014). Hoje, os jornais, uma das fontes de informações de notícias propagadas pelo jornalismo, são fundamentais para determinar o que será discutido pela sociedade, tem formato impresso e *on-line*. "A seleção de notícias feita pelos jornais é responsável por definir o que as pessoas saberão a respeito da realidade. Por outro lado, essa seleção é feita por conta da própria rotina do jornalismo e nem sempre significa manipulação" (MARTINO, 2014, p. 24). Os títulos são pensados para chamar a atenção do leitor e a matéria é conduzida de modo a levar o receptor da informação a entender o recorte da realidade discorrida ali. Ademais,

> Notícias são criadas a partir de uma série praticamente infinita de seleções e escolhas efetuadas pelos profissionais. Ao presenciar um fato, o jornalista toma uma série de decisões – desde as palavras a empregar até quais aspectos destacar do conjunto de acontecimentos – e transforma isso em uma notícia. A partir do momento em que alguns detalhes são acentuados e outros não, a notícia se torna o veículo de uma representação específica da realidade – não uma distorção deliberada, mas uma necessidade prática (MARTINO, 2014, p. 25)

Em suma, entende-se a importância da OP, sua força e impacto que a mesma tem na sociedade, uma vez que ela é formada no calor das discussões pelos indivíduos. Mas a sua formação, a maneira em que é construída e formulada está de acordo com a realidade observada. Esta, por sua vez, é retratada pelos Meios de Comunicação de Massa, e como aqui descrito, mais precisamente pelos jornais. Sendo estes conduzidos pela teoria do agendamento cujo fazem seleções das notícias que serão veiculadas.

METODOLOGIA

Com a finalidade de tomar conhecimento acerca da realidade, no que tange a representação da criança nas matérias jornalísticas, foi proposto aos estudantes de graduação da Universidade Federal de Goiás, na disciplina de Núcleo Livre (NL) "Educação, Indústria Cultural, Literatura e Infância" que fizessem uma pesquisa bibliográfica.

Consoante Marconi e Lakatos (2017, p. 166), a pesquisa bibliográfica consiste na busca de fontes que já se tornaram públicas em relação ao tema de estudo. Também chamadas de fontes secundárias, a pesquisa bibliográfica contempla publicações feitas em jornais, revistas, monografias, teses, livros, boletins, entre outros. Assim, especificadamente, os discentes tiveram que procurar notícias em sites específicos que contemplassem a criança como tema principal, isto é, que contivessem no título as palavras "criança" ou infância".

Os principais sites buscados foram: Uol, G1, globo, O popular, terra, BBC, Correio do Povo, Correio Brasiliense, Gazeta Web, Diário Gaúcho, O tempo, PUCRS e Veja.

4.1 Procedimentos Metodológicos

A turma, no segundo semestre de 2017, era composta por 25 estudantes dos cursos de pedagogia (20), filosofia (2), ciências sociais (1), engenharia civil (1) e matemática (1). Por ser um NL, justifica a diversidade e a presença de outros cursos na disciplina. Os estudantes foram divididos em quatro grupos.

Cada grupo, por conseguinte, estaria responsável por uma semana (de domingo a sábado) de cada mês analisado. A pesquisa de matérias sobre criança e infância nos sites da internet foi realizada nos meses de setembro e outubro/2017. Diariamente, todos os integrantes do grupo precisavam acessar os sites noticiosos e coletar todas as informações que achassem a partir dos termos citados: “infância” e “criança” e, posteriormente, fazer um resumo de cada notícia, bem como inserir o link do site para posteriores consultas, caso houvesse necessidade.

As notícias foram divididas por fatores gerais como: cultural, social, familiar, educacional, político, econômico entre outros, além de destacar as palavras-chave que mais apareciam. Por fim, a análise dos dados foram pautados nos conceitos de razão instrumental, indústria cultural, educação e de violência, segundo Adorno e Horkheimer.

RESULTADOS: DIALOGANDO OS DADOS COM A TEORIA

Analisando de forma conjunta a coleta de todos os grupos, aqui, demonstrar-se-á um compilado dos dados identificados nos meses de setembro e outubro de 2017. Do total das matérias acessadas que retrataram a criança e a infância, 233 (duzentos e trinta e três), 77 (setenta e sete) retrataram a violência infantil, resultando um percentual de 33,04%, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Retratação da criança na internet

CATEGORIA	Quantitativo	Porcentagem
Violência	77	33,0%
Família	54	23,0%
Educacional	18	7,7%
Cultural	21	9,0%
Social/político/econômico	35	15,0%
Saúde	24	10,3%
Outros:	04	2,7%
Total:	233	100%

Outro fator de suma relevância a ser pontuado, verificado na tabela, é a categoria “família”, que apresentou porcentagem superior a 23%. Este é um dado muito significativo e de extrema relevância, pois, mesmo separando as categorias “violência” e “família”, elas não estão dissociadas. Ao contrário, percebeu-

-se que a maioria que retrata sobre a violência, há uma vinculação com algum parente, ou até mesmo negligência por parte dos responsáveis pelos menores.

Exemplificando a relação mencionada, é possível destacar alguns títulos de matérias que retrataram exatamente isso: “Pai é acusado de matar filho de 3 anos”; “Mãe e padrasto são acusados de tortura contra criança”; “Recém nascida é encontrada dentro de mochila com bilhete: “Cuide bem dela”; “Pai leva bebê de 7 meses em carro enquanto praticava assaltos”; “Criança de sete anos morre afogada em piscina”, “Padrasto é suspeito de estrangular menino encontrado morto no Rio Machado em Castanheiras -RO”; “Crianças são encontradas em casa cheia de ratos mortos”.

Diante disso, ao unir ambas as categorias têm-se um total de 131 matérias, correspondendo a um percentual de 56,22%, atrelando a violência de alheios e violência familiar. Este quantitativo é significativo, já que mais da metade das notícias jornalísticas, portanto, estão associadas a tal assunto.

Dessa forma, trazemos reflexões teóricas significativas sobre a violência infantil na família como as de Monteiro (1997). A família já se consagrou desde a modernidade como um espaço de refúgio, acolhimento, proteção, de relações afetivas e, por fim, local onde são construídas as primeiras experiências de socialização da criança, sobretudo entre adultos e crianças e entre crianças. Entrementes, pesquisas acadêmicas já demonstram que as diversas formas de agressão contra a criança ocorrem na família como maus-tratos, abuso sexual, homicídio, pressão psicológica, espancamento, abandono, dentre outras.

Outrossim, cabe ressaltar ainda que, com base nos dados e nas análises, “a família não constitui um espaço de proteção e resguardo da criança e do adolescente, sobretudo os de baixo poder aquisitivo, como prega o discurso da sociedade (MONTEIRO, 1997, p. 125). A relação de autoridade entre pais e filhos é fundamental para a formação de valores na criança como caráter, princípios morais, mas, essa relação não pode tornar-se autoritária, podendo resultar em comportamentos violentos na família contra as crianças.

Do mesmo modo, destacamos que as causas desse autoritarismo são diversas, dentre elas a visão de que grande parte dos pais tem de criança, concebendo-a como um ser frágil, indefeso e submisso diante de sua força física e mental, por entenderem que ela não tem condições de ter desejo e opinião próprios. Outra causa a destacar é a influência da violência manifesta recorrente na sociedade contemporânea.

Outros pontos expressivos extraídos na tabela são as categorias dos aspectos sociais, políticos e econômicos, representando 15% das notícias veiculadas analisadas, bem como a saúde, com 10,3% que, de certa forma, também poderia incluir nessa primeira categoria que engloba as três, já que a saúde também não se distancia de fatores relacionados à política – entendendo-a como relações de poder – ao social ou até mesmo o econômico, somando-se 25,3%. Contudo, por mais que estes fatores sejam importantes, o nosso destaque maior está em retratar a violência infantil na internet, como está no título deste artigo.

Por isso, inserido nas categorias maiores apresentadas, no que tange a violência e fatos vinculados a ela, ainda identificamos algumas temáticas, no qual

denominamos de palavras-chave: atropelamento, assassinato, morte, estupro, pedofilia, assédio sexual virtual, pornografia, assédio moral, sequestro, abandono, violência doméstica, obesidade, maus-tratos, trabalho infantil. Notadamente, percebe-se que há temas específicos que constituem a violência sexual contra crianças.

Ainda salientamos as barreiras para encontrar reportagens com a idade correta. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990, p. 7), em seu art. 2º, "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade". Muitos jornais *on-line* utilizam o termo criança, para de referir a adolescentes, apenas com o intuito de provocar o leitor/internauta.

Outro aspecto importante é o fato de que no mês de outubro as matérias coletadas para análise também possuíam intuito de despertar o lado humano dos internautas – diferentemente da predominância excessiva do mês de setembro em relação a temas voltados a violência – uma vez que abordavam temas como: doação, trabalho infantil, adoção, dados estatísticos dados pela Organização Mundial da Saúde - OMS. Isso se justifica posto que nesse mês é comemorado o dia das crianças. A exemplo disso, o grupo 3 coletou no mês de setembro 57 notícias, já no mês de outubro foram 73, tendo um percentual de aumento de 28,07%. Tal evidenciação foi constatada em todos os grupos apresentados na disciplina.

Destarte, perante os dados apresentados, apontamos dois eixos de análise: o primeiro refere-se às implicações da "sociedade em rede' (CASTELLS, 2006), via Internet, na postagem de matérias jornalísticas que expressam conteúdos sobre a violência com a intenção de atingir o maior número de internautas. Contraditoriamente, o excesso de informação sobre a violência pode indicar a formação de opiniões banalizadas, naturalizadas e, portanto, desprovidas de críticas consistentes sobre as causas e consequências de práticas violentas contra crianças. Essas opiniões podem instigar também novas ações dessa natureza. O segundo, indicamos a relação entre os dados da pesquisa sobre a violência e a crescente legislação voltada para os direitos à cidadania, educação, saúde, cultura e lazer da criança.

Assim, ao final do século XX e na primeira década do XXI, verificamos que a legislação brasileira em prol da infância conquistou um potencial considerável em relação aos séculos anteriores. Desde Constituição Federal de 1988 que prescreve em seu artigo 227, redigido pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010 que,

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 101).

Sendo necessária, portanto, a garantia legítima de que todos esses direitos sejam, de fato, alcançados pela criança. Todavia, encontramos falhas em alguns aspectos nos quais indivíduos, inclusive inseridos na própria família do menor, que violam seu direito constitucional, oportunizam a ocorrência de danos, consequentemente, tanto em âmbito físico quanto psíquico.

O ECA, também discorre acerca dos direitos da criança, no qual explicita, no capítulo II, art. 15, o direito à liberdade, respeito e dignidade, bem como, em suas especificações, no art. 16, abarca os elementos que constituem a liberdade no que tange:

> I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990, p. 11).

Até os documentos na área educacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI norteiam os projetos pedagógicos para a formação da criança na educação infantil. Entretanto, a violência contra a criança aumentou na família, na escola e nas ruas. Ratificando a dualidade da natureza legal em contraposição às práticas comportamentais violentas verificadas e inseridas na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos instigou a exercitar reflexões acerca da violência infantil na sociedade contemporânea, retratada nos sites jornalísticos da internet nos meses de setembro e outubro do ano de 2017. Trazemos um pensamento de Adorno (1995) para iniciamos nossos apontamentos, “Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o fato de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos [...]” (ADORNO, 1995, p.122). Desse modo, criança concebida como ser frágil, indefeso e inferior ao adulto, são mais vulneráveis de serem vítimas de violência tanto doméstica como na sociedade em geral.

Com base na sistematização dos dados da nossa investigação empírica e teórica, indicamos dois eixos de análise: Por um lado, as novas tecnologias da informação e comunicação - TICs, especialmente no âmbito digital, têm proporcionado à maioria da população letrada a facilidade de se conectar com o globo terrestre de forma virtual. Como também de acessar matérias jornalísticas com finalidade acadêmica, como demonstramos em nossa pesquisa. Ressaltamos que mesmo que a família se revele como um local de educação, socialização, afeto e proteção, é o espaço pelo qual constatamos a ocorrência, de forma predominante, da violência infantil. Por outro, sabemos que ao final do século XX e início do XXI, as políticas públicas voltadas para a educação de crianças alcançaram uma dimensão reconhecível, como a promulgação da legislação edu-

cacional e dos direitos sociais da criança. No entanto, mesmo com tantas conquistas desses direitos, ainda na atualidade nos deparamos com a prática da violência infantil na família e na sociedade.

Isto posto, o que se constata, hodiernamente, é o aumento de notícias e reportagens – divulgadas pela mídia de massa – que contemplem diversos conteúdos, assim explicados pela teoria da *agenda setting*. O aumento dessa exposição midiática de certos assuntos, especificando a violência, pode ocorrer das mais variadas formas, a exemplo de casos de violência na própria família; abuso sexual; terceiros que ferem fisicamente as crianças; negligências dos pais que, posteriormente, ocasionam em acidentes ou agressões, entre outros.

Diante deste contexto analisado, o fato acentuado e resultante de todo o processo de exposição midiática, de notícias selecionadas e filtradas pelos jornais *on-line*, configura-se na banalização e naturalização das matérias que retratam a violência contra a criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO; HORKHEIMER**. Dialética do esclarecimento.** Trad. Guido Antonio de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

ANDRADE, Cândido Teobaldo de Sousa. **Curso de relações públicas:** relações com os diferentes públicos. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Dá nova redação ao art. 227 da Constituição Federal, alterando a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Lex:** Legislação Federal. Brasília, DF, 14 jul. 2010.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex:** Legislação Federal. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede do Conhecimento à Acção Política.** Brasília: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006.

CASTRO, Davi de; SOUSA, Janara. Agenda-setting e internet: uma análise da produção científica brasileira na área da Comunicação. ***Estudos de Comunicação.*** Portugal. v. 14, p. 83-104, dez. 2013. Disponível em: < http://www.ec.ubi.pt/ec/14/pdf/EC14-2013Dez-04.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

CESCA, Cleuza G. Gimenes. Relações Públicas: públicos, mercado e nomenclaturas. In: _____ (Org.). **Relações Públicas e suas interfaces.** São Paulo: Summus, 2006.

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion.** Nova York, Pelican:1946.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da Comunicação:** ideias, conceitos e métodos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

MONTEIRO, Luiza Pereira. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes em Goiânia.** 1997. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás -UFG. Goiânia, 1997.

PÉRSIGO, Patrícia Milano; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Da Sociedade Midiática à Midiatizada: uma atualização da comunicação organizacional. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 11., 2010, Novo Hamburgo. **Anais eletrônicos...** Novo Hamburgo-RS: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0580-1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1992.

TORQUATO DO REGO, Francisco Gaudêncio. **Comunicação empresarial/comunicação institucional:** conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas. São Paulo: Summus, 1986.

VISÕES DAS COMBINAÇÕES SOCIAIS NAS REPRESENTAÇÕES E PRODUÇÕES DE MENINOS E MENINAS

Gisela de Moura Bluma Marques
Universidade Católica Dom Bosco
UCDB
gisela@ciadasaguas.com

Ana Carla de Amorim
Universidade Católica Dom Bosco
UCDB

INTRODUÇÃO

Por se tratar de um assunto delicado e controvertido, que envolve profundamente argumentos que são considerados tabus e preconceitos, não se fala facilmente de sexo ou sexualidade, pois nunca sabemos demais a esse respeito, e é neste sentido que ele passa a ser conceituado como proibido e perigoso, possuindo significado de intromissão na esfera mais privada e ciosa de nossa subjetividade, e ao mesmo tempo cercado de hipocrisias e mentiras.

Em detrimento dos efeitos que derivam concretamente com a vida dos indivíduos e da sociedade, vemos que em todas as culturas ou comportamento humano, o sexo está sujeito a regras que fazem parte dos costumes e são defendidos por codificações e leis. Freud (1976, p. 97), afirma que "[...] a civilização se baseia na sexualidade recalcada e o recalcamento sexual é condição da evolução da cultura.

Considerando o sexo no mundo de hoje, em rápidas e contínuas mudanças, pela difusão das informações, através dos poderosos meios de comunicação e das tecnologias, nos levam cada vez mais a um nível planetário, seja por um conjunto de causas sociais, seja como fruto das novas visões culturais, sugerindo uma verdadeira reviravolta antropológica.

Dos princípios éticos, isto é, da moralidade do comportamento humano ocupando-se em particular aqueles que tem a responsabilidade de guiar o homem à sociedade organizada, ou que ao menos deveriam ter essa responsabilidade, a começar pelos pais, e na sequência pela escola enquanto instituição educacional formal.

A criança na sua infância entra em contato com o processo de apresentação à sociedade, tomando conhecimento das normas e convenções sociais, assim como em relação ao próprio dispositivo dicotômico sexo/gênero, que são introduzidos inicialmente pela família, reforçando as chamadas regras ideais de conduta e comportamento do homem e da mulher, do menino e da menina.

Ao mesmo tempo a escola alia-se à família nessa função quando a criança inicia sua escolarização, desde a Educação Infantil, onde são solicitadas postu-

ras, características e expressões construtivas e diferenciadas para meninos e para meninas. Do mesmo modo, como em outras instituições e grupos sociais, a infância submete-se essencialmente a imposição de papéis de gênero a dois agentes intrinsicamente relevantes: a família e a escola.

DA SOCIALIZAÇÃO SEXUAL AO CONCEITO DE GÊNERO

Para Foucault (1997) foi no final do século XVIII que o conceito de sexualidade passou a ser introduzido com o objetivo de controlar e ordenar a população, estabelecendo diálogos com outros campos de conhecimento, instaurando regras e normas sustentadas por instituições jurídicas, religiosas, pedagógicas e médicas. Nesse sentido ele contribui com o seguinte argumento:

> [...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1997, p.100).

A sexualidade é um dos campos de maior complexidade e, está inclusa no mundo sociocultural que vem sofrendo modificações através dos tempos não se importando com as condições de gênero, se homem ou mulher, ela vem exercendo um papel não puramente sexual em si, mas também inserido na família e no supremo poder do afeto que internaliza a união entre as pessoas. A sexualidade humana é definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, ao qual o sujeito se encontra inserido (CARVALHO, RODRIGUES & MEDRADO, 2005).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (1975) apud Brasil (1999):

> A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. A sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações, portanto a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. (OMS, 1975 apud BRASIL 1999, p. 295).

O indivíduo incorpora na sua personalidade a interação de valores, normas, crenças, atitudes e formas de condutas próprias de seu grupo e da sua sociedade. Esta atividade de socialização ocorre durante toda sua vida, sendo que,

durante a infância este fenômeno adquire maior importância. A socialização sexual é uma estrutura complexa e por isso deve ser abordada de forma ampla e racional.

> Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais. (LOURO, 1999, p.11).

A família proporciona uma educação sexual de maneira informal e espontânea, sem planos rígidos e estabelecidos, sempre educando sexualmente suas crianças por ação ou por omissão, quando estas passam a ter um comportamento assumido por imitação. Sem julgar o seu valor intrínseco, a realidade é que queiramos ou não, todos somos submetidos a ela. Os pais tem notória dificuldade em falar de sexo com seus filhos(as), embora possam ter facilidades para dar esclarecimentos e orientações, em geral como liberais para os filhos dos outros, porém quando a questão passa a ser em relação a seus próprios filhos, surge a inibição. Nesse sentido estamos apontando as dificuldades culturais, inerentes em cada sociedade, e que somente serão superadas com muito empenho individual, pois, somos inegavelmente filhos(as) de nosso meio e de nossa época, consequentemente agentes e vítimas dos preconceitos historicamente preservados.

GÊNERO

É no desdobrar dos acontecimentos, mais precisamente durante a "segunda onda feminista," que a historiadora e pesquisadora estadunidense, Joan Scott, que assumia posturas teóricas a respeito dessa temática (feminismo), elabora a forma de pensar gênero como:

> [...] uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com proliferação dos estudos dos sexos e sexualidade, o gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1990, p.7).

O termo gênero era principalmente proposto por uma parte desse grupo feminista, que entendia que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamental-

mente os paradigmas no seio de cada disciplina e acrescentariam não só novos temas, mas também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios dos trabalhos científicos existentes.

> Durante os últimos anos, livros e artigos que tinham como tema a história das mulheres, substituíram em seus títulos o termo "mulheres" pelo termo "gênero". Em alguns casos, este uso, ainda que se referindo vagamente a certos conceitos analíticos, trata realmente da aceitabilidade política desse campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo "gênero" visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho, pois "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres". O gênero parece integrar-se à terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política (pretensamente escandalosa) do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). [...] quanto o termo "história das mulheres" revela sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o "gênero" inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. Este uso do "gênero" é um aspecto que poderia ser chamado de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos '80. (SCOTT, 1990, p. 7).

No Brasil, o termo gênero passou a circular, no final dos anos 80, também entre estudiosos(as) feministas. Louro (1997, p. 24) argumenta que:

> A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Segundo a autora, gênero não significa o mesmo que sexo, pois o sexo é uma categoria biológica, que se refere aos seres humanos de acordo com as diferenças fisiológicas e morfológicas, em razão das quais se classificam como homens e mulheres. O gênero rejeita a ideia do determinismo biológico, que estaria ligado implicitamente no termo sexo ou diferença sexual, dado que se liga à construção social do individuo, como sujeito masculino ou feminino caracterizando-se, pois, como processos de formação da feminilidade e da masculinidade. O conceito de gênero implica na ideia de pluralidade, ou seja, sociedades diferentes tem concepções diferentes de homem e mulher e, dentro de uma mesma sociedade, estas concepções se diversificam e se transformam ao longo do tempo. Distinguir sexo de gênero é importante para diferenciar o que é natural (biológico) daquilo que é sócio cultural. "As identidades de gênero são compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade"(LOURO, 1997, p.26). Nos Cadernos SECAD/MEC

(BRASIL, 2007) destinado aos professores/educadores educacionais estabelece o seguinte conceito:

> Ao se falar em gênero, não se fala apenas do macho ou fêmea, mas do masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é – considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades ao longo do tempo. (BRASIL, 2007, p.16).

Compreender e reconhecer as influências que as questões de gênero proporcionam no dia a dia, nos levam a cogitar que a educação possui influência significativa. Esse desafio, portanto, está na mão dos docentes, que segundo Louro (2014), deverão se fundamentar dos conhecimentos sobre gênero para não cometerem equívocos de comportamentos excludentes. Visto que a escola além de ser um ambiente de educação, é um ambiente onde ocorrem os primeiros contatos da criança com a sociedade, ou seja, o ambiente ideal para que a educação realmente democrática seja posta em prática

DOIS ATORES SOCIAIS RELEVANTES NA CONSTRUÇÃO E ENCENACÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO

Como aspectos de maior valor na realidade social podemos considerar a família e a escola, ao qual denominamos agentes sociais primários, devido a importância que se tem nas primeiras fases da vida do indivíduo e também na repercussão do trabalho docente e da escola na sociedade.

É consenso entre estudiosos das ciências humanas, que a realidade social deve ser percebida de forma estruturada, tanto no ponto de vista da sua organização, quanto sendo ela constituída por grupos, estruturas e sistemas harmonicamente ordenados pela cultura.

Definimos grupos por um conjunto de indivíduos que se encontram em situação de integração mútua e duradoura, e é nessa relação ambiental que se realiza a prática social da raça humana. Ou seja, é no convívio que se adquire a noção de grupo, tendo clareza do que lhe compete desenvolver dentro de si, levando - o a adquirir inclusive a concepção de status, no local onde ele ocupa.

> Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. (...) o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder. (SILVA, 1998, p.4).

O nosso primeiro grupo social é a família, sendo por isso considerado o marco de referência mais evidente da espécie humana, é a realidade social mais próxima da experiência do indivíduo no transcurso de sua vida. Ela constitui a célula básica da sociedade, possuindo influência capital na aprendizagem social e no desenvolvimento da personalidade.

No passado as idades da vida não correspondiam somente a etapas biológicas, mas também a funções sociais, cada um dentro do seu grupo, desenvolvendo atividades pertinentes a sua faixa etária, sabe-se por exemplo que havia homens jovens que eram da lei, e o estudo era uma ocupação dos mais velhos. (ARIÈS, 1981).

> Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. (ARIÈS, 1981, p.9).

No que se refere a esfera sexual, é na infância que o menino ou menina recebe as primeiras informações, as mensagens verbalizadas e extra verbalizadas que o levam a refletir a cerca dos aspectos cotidianos da vida, e de maneira geral, é na infância e na adolescência que se convive em grupos onde os valores afetivos são consagrados.

> Na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de "cuidados" recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade. (BRASIL 1999, p. 291).

Partindo deste pressuposto, podemos perceber a influência que a família delineia nas questões da sexualidade e de gênero. Desde o nascimento da criança, vemos normalmente um clima de euforia dos pais, a mãe por ser fértil e o pai por comprovar a sua virilidade. A partir desse momento alguns elementos começam a imprimir condutas sexuais ao recém nascido – *é homem mesmo,* grita o pai! Ou então: - *é uma linda, meiga e graciosa menina*...diz a avó – *Lembra a mãe.*

> [...] os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos, de brinquedos, da televisão e de "outros mecanismos transmissores da educação informal, vão sendo incutidas diferenças de temperamento entre os sexos que passam a ser consideradas diferenças 'naturais', próprias à biologia do homem e da mulher [...]". A cultura é, então, transmitida por ensinamento a cada nova geração, tendo como modelo o comportamento dos adultos. É assim que se formam estruturas de personalidade básica das crianças, persistindo no decorrer da vida do indivíduo (BRUSCHINI, 1981 apud BRABO, 2005, p. 95).

Existe um tratamento diferenciado de acordo com o sexo da criança, quando os valores presentes nos contextos de socialização irão formar as identidades masculina e feminina. As meninas recebem informações para aprenderem a ser mães e dificilmente aos meninos será oferecido a mesma boneca para que aprendam a ser papai.

> [...] a infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar [...], esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade [...] e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único. (CAMARGO & RIBEIRO, (1999, p. 34).

Com frequência vemos que os meninos brincam com bolas, carros, jogos de armar que desenvolvem sua motricidade, conferindo ao mesmo destreza e possibilitando assim o domínio do espaço e o seu desenvolvimento de atividades grupais. Para as meninas suas atividades são o de entretenimento, como mini cozinhas, panelas, secador de cabelos, maquiagem, elementos que na sua maioria proporcionam atividades individuais, quando muito em pequenos grupos. Em síntese às meninas são ensinadas os afazeres domésticos e a serem atrativas, elementos fundamentais na sua integração social, simbolizando os pais/mães/mulheres que virão a ser .

Na atualidade, esses critérios educativos estão lentamente se modificando, porém, em alguns setores da população esta forma educativa ainda é preponderante. Este fenômeno oriundo da célula social familiar, terá continuidade na escola, no grupo de amigos por meio da fala e da postura de seus professores, pois se constitui de hábitos e costumes cultivados no âmbito dos respectivos lares.

Meninos e meninas aprendem a construir valores morais, sexuais e comportamentais, conceitos e preconceitos, por meio de estereótipos, e neles se aprisionam desde a infância até a vida adulta.

> Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm a sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a constituição de suas referências de gênero. Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade a respeito de quais são os "brinquedos de menino" e quais são os "brinquedos de menina". Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto

> familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade e feminilidade dominantes. Por isso, educadores e educadoras são responsáveis e devem estar atentos a esse processo. (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p.26-27).

A escola, enquanto instituição sistemática e intencional vem influenciando historicamente na formação do imaginário individual e coletivo, caracterizando-se como um espaço que produz e reproduz tanto homogeneidades quanto distinção e desigualdades, e nesse contexto passou por inúmeros processos de separação entre adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, e consequentemente mostrou-se diferente para meninos e meninas.

Foucault (1997, p. 244), aponta que a escola, o quartel, o hospital e a prisão são micro espaços de poder, onde estão inseridas as "[...] decisões regulamentares, as leis e medidas administrativas, que se inscrevem como um dispositivo para controle dos corpos dos indivíduos", que fazem " [...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Ela constituiu-se em um local onde os conhecimentos são transmitidos, produzidos, e os sujeitos são nesse sentido "fabricados", pois é este ambiente no qual se reproduz identidade étnica, de gênero, de classe, através de relações de desigualdades.

> [...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do "aqui todos são iguais". No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores (CANDAU, 2002, p.14).

A produção de sujeitos femininos e masculinos, na escola, pertence à dimensão social em que os mesmos estão inseridos, não se referindo apenas à comunidade, pois ela se constitui, de maneira mais global, no nível social e histórico, podendo haver interferências, até porque a escola é considerada um espaço de intervenção.

> O universo escolar apresenta um entrelaçamento de grupos de diferentes tamanhos (estabelecimentos escolar, classe de grupos dentro da classe), regidos por um sistema de normas, de regras de funcionamento, que fixam imposições, estabelecem limites [...] Nas relações da criança com esse universo, intervém o elemento terceiro que são os pares. O representante da lei do estabelecimento e da instituição escolar, representada pelo diretor. A escola é um lugar de aprendizagem social. (POSTIC, 1993, p. 30).

Essa instituição foi sofrendo com inúmeras transformações em sua organização, prédios, currículos, docentes, regulamentos o que também contribui expli-

cita e implicitamente na garantia e produção das diferenças entre os sujeitos. E atualmente, a escola continua reproduzindo essas diferenciações, porém, acreditamos em um processo de mudanças na tentativa de equilibrar e romper com essa história pregressa através de ações que ela pode desenvolver.

> [...] escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. E, hoje, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral. (BRAGA, 2012, p. 218).

Inúmeros movimentos sociais têm lutado em busca de uma proposta educacional que respeite a diversidade, rompendo as barreiras do preconceito e da discriminação, portanto é chegada a hora de reinventarmos a escola, inovando atitudes e novas práticas educativas, possibilitando visualizá-la como um elemento significativo na nossa sociedade.

> [...] na reinvenção da escola, a questão da cidadania é fundamental. Não de uma perspectiva puramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que concebe a cidadania como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, numa progressiva ampliação do seu horizonte, sempre na perspectiva de um projeto diferente de sociedade e humanidade. (CANDAU, 2002, p.15).

Os professores ou as professoras, já que o gênero feminino predomina esmagadoramente sob a participação masculina na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exercem influência decisiva nas maneiras de pensar e agir das crianças, inclusive no que concerne à sua representação e auto afirmação de gênero, estando ou não preparados(as) ou formados (as) para isso. O que os (as) professores (as) falam, fazem, utilizam etc. marca a representação de gênero que cada criança incorpora em seu arsenal de mutação física e mental, sobre o que é ser e agir como homem ou mulher e, mais, todas as teorias de ensino aprendizagem são acordes no sentido de que professores (as)/educadores (as) canalizam explicita e/ou implicitamente, não apenas o que aprenderam, sobre o quê e como ensinar/educar, como também toda sua bagagem de vivências e credos, conscientes ou inconscientes de adesão voluntária ou histórica da sociedade.

É possível perceber as manifestações de gênero presentes no cotidiano escolar: os comportamentos, as permissividades, as restrições, a falta ou o excesso de liberdade, as brincadeiras, as cores, as formas de expressão: andar, falar, sorrir, bem como a socialização e interação com familiares e outros adultos ou pares.

Desse modo, para Moraes (1997):

> Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Em vez de processos interativos

> para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua "boa conduta", punindo "erros" e suas tentativas de liberdade e expressão.(MORAES, 1997, p.50).

Segundo Louro (1997, p.78), "A escola considerada como instância, ao longo de sua história e mediante sua prática, produz sujeitos, 'generificados' e este fazer diário reproduz o que está no mundo." Meninos e meninas aprendem a construir valores morais, sexuais e comportamentais, conceitos e preconceitos, por meio de estereótipos, a partir das vivências e neles se aprisionam desde a infância até a vida adulta.

A escola carece considerar não apenas os conhecimentos prévios que a menina (o) traz consigo do ambiente familiar, bem como das suas experiências e vivências com todos que a cercam. Nesse sentido, ao respeitar a história e a vida da criança que por diferentes motivos convive em um ambiente "diferente" do tradicional e esperado, faz com que ela se perceba como integrante daquele ambiente, e através da partilha consiga adquirir novas experiências e sensações na relação com outros adultos e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura, como modo de pensar da sociedade em que se vive, em primeiro lugar, na família da qual se pertence, influi fortemente na maneira de ver a vida inclusive a vida sexual, como também na escola que é concebida como um espaço educativo que promove as práticas educativas de socialização e incentivam a construção das representações sociais de gênero.

Entre mudanças positivas pode se notar um modo novo, mais simples e mais aberto da relação entre os sexos, um reconhecimento cada vez maior - principalmente nas palavras e no papel, ou expresso nas roupas – da igualdade entre os sexos; da parte da mulher e na consciência maior de si mesma e de seu lugar no mundo, o qual aliás, ela conquistou com seu trabalho, e na sociedade uma sensibilidade maior à pessoa a relação entre as pessoas, não só no sexo, pois visão de sexo e visão de vida se mostraram sempre interligados.

Entre as mudanças negativas está a enfatização do sexo, e sua entrada para o mundo do consumismo. O sexo "inflacionado," banalizado, tornou-se uma das tantas coisas do consumo, separado da intencionalidade de uma relação profunda e de continuidade, isto é, numa visão romântica, o amor entre duas pessoas.

O erotismo se apresenta hoje como fenômeno social, com a pretensão de ser uma conquista da liberdade, e adentrou nossas casas trazidas inicialmente pela TV, e atualmente pela internet, e redes sociais, escancarando as portas para a pornografia. A importância primeira da vida humana vem sendo cada vez mais esquecida, não encontrando apoio da sociedade aos seus valores fundamentais relativos a institucionalização da família.

Hoje se faz necessário indagar sobre os aspectos da sexualidade e de gênero em relação à vida humana para compreender melhor seus princípios e significados, não considerando mais a sexualidade e as questões de gênero,

apenas como fenômenos com finalidades particulares e insistindo sobre elas, mas olhando através dela para o homem como um todo.

Portanto, os espaços de convívio social como na educação infantil precisam considerar não apenas a constituição familiar, os hábitos, costumes, a relação da criança com familiares, como também a importância da infância e dos direitos de ser criança. Além disso, todos os profissionais da educação necessitam compreender as constantes mudanças e transformações sociais ocorridas no nosso tempo, e assim, analisar a melhor forma de se preparar em meio a uma realidade cada vez mais distinta, repleta de sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRABO, T. S. A. M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Gênero, Sexualidade e Educação**: questões pertinentes à pedagogia. In: Educação e Diversidade Cultural. CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). Maringá: Eduem, 2012, p. 209-222.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: **Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____, CADERNOS SECAD, nº 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, MEC/SECAD, 2007, p. 16.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s):**a sexualidade como tema transversal**.** Campinas, SP: Moderna, 1999.

CANDAU. Vera M**. Construir ecossistemas educativos**, reinventar a escola. In:_____ (org.). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, A. M., RODRIGUES, C. S., & MEDRADO, K. S. (2005). **Oficinas em sexualidade humana com adolescentes**. *Estudos de Psicologia,* 10(3), 377-384.

CLAM/IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro :IMAGO, 1976.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21. Reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
_____, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. *In*: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SCOTT, Joan W**. Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul. /dez. 1990, p.5.
SILVA, Tomaz Tadeu. **A poética e a política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998.

TEMPOS E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO E LUGARES DA INFÂNCIA

Indira Arruda Castellanos
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
lua1904@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta dessa pesquisa nasceu durante minhagraduação no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da USP, quando tomei conhecimento sobre o incrível projeto dos Parques Infantis do então Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo na gestão (1935-1938) do nosso grande escritor brasileiro modernista, crítico literário, musicólogo, folclorista, professor e ativista cultural Mário de Andrade, cuja principal característica era ser uma política pública voltada para as crianças de famílias operárias com o intuito de lhes garantir o direito à infância. Foi então que tomei a decisão de só trabalhar em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) que um dia foram sede de tal projeto, devido ao seu projeto arquitetônico que contemplava a presença de mais áreas verdes do que prédio construído. Em junho de 2008 ingressei no concurso da prefeitura de São Paulo, mesmo ainda cursando a graduação, uma vez que já estava habilitada para o cargo de professora por ter me formado no curso de Magistério concomitante ao Ensino Médio.

Ao longo de oito anos na rede paulistana, tive a oportunidade de passar por três Escolas Municipais de Educação Infantil com tal prerrogativa e pude viver experiências riquíssimas junto às crianças das quais fui professora, onde os lugares sempre nos permitiam grandes e significativas descobertas em contato com elementos naturais, mesmo essas três escolas tendo projetos e propostas pedagógicas distintas e eu também estando em diferentes fases da minha trajetória enquanto educadora da infância.

Ainda na graduação fui estagiária por três anos do Programa USP Recicla, o qual desenvolvia projetos educativos e de comunicação em torno das questões do consumo responsável e gestão de resíduos. A partir desta experiência, comecei a implementar nas escolas por onde passei meus primeiros projetos de Educação Ambiental, porém ainda numa perspectiva solitária, ou seja, com pouca participação das demais colegas de trabalho, apesar de todos reconhecerem a importância de tais projetos, inclusive a equipe gestora da escola.

Contudo, vale destacar que a minha rápida passagem pela EMEI Dona Leopoldina, de 2013 a 2014, foi fundamental para que eu pudesse aprimorar a minha compreensão sobre o que é trabalhar as questões ambientais com crianças pequenas, numa perspectiva de gestão democrática e participativa na qual a comunidade e o território são primordiais para a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo sempre a criança no centro das

ações. Esta escola, com 8 mil m² de área verde, é considerada uma grande referência de qualidade almejada para a Educação Infantil, tendo recebido diversos prêmios como reconhecimento da sua proposta pedagógica.

Porém somente quando fui trabalhar no Centro de Educação Unificado (CEU) do Butantã, ainda em São Paulo, onde a premissa de uma Cidade Educadora, por meio dos territórios educativos, estava fortemente ancorada em sua concepção enquanto política pública com a missão de garantir o direito à cultura, educação, esporte e lazer aos moradores das periferias paulistanas, que o tema desta pesquisa se materializou fortemente. Nesta minha experiência profissional ocupei o cargo de coordenadora do Núcleo de Ação Educacional e tive a oportunidade de atuar diretamente junto à três unidades educacionais, sendo duas de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental I e II, além de integrar um Grupo de Trabalho composto por escolas da rede dispostas a trabalharem com a Educação Ambiental no âmbito da Diretoria Regional de Ensino.

Neste, curto porém denso, percurso acadêmico e profissional, à partir do meu contato com diversos modos de entender e fazer Educação Ambiental, fui desenvolvendo algumas reflexões sobre quais elementos são indispensáveis para se construir um currículo que procure promover uma educação ecológica voltada para a transformação da realidade socioambiental e da formação integral do ser humano, a fim de pensar numa escola diferente em sua forma e em seu conteúdo, frente ao desafio de se educar na perspectiva de uma nova sociedade sustentável, na qual não haja dissociabilidade entre a humanidade e a natureza, o corpo e a mente, a razão e a emoção.

Partindo do pressuposto de que a percepção ambiental passa pelas experiências concretas em determinados espaços, o pesquisador e educador ambiental David Orr (2005) defende a integração do lugar à educação como fundamental para o conhecimento de si, bem como o conhecimento do lugar de origem e o lugar onde se encontra, distinguindo os conceitos de habitar e residir. Portanto, a minha trajetória de vida também se fez matéria na formulação do presente trabalho de pesquisa posto que desde 2010 me rendi aos encantos de Brasília, quando a conheci pela primeira vez, e comecei a sonhar em morar nesta cidade.

Neste contexto narrado, para a escolha do tema da pesquisa optei por focar na questão do espaço físico, como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da infância que visa minimizar o déficit de natureza na vida das crianças contemporâneas, cada dia mais distantes da sua ecologia interior e assim consequentemente influenciando num contexto planetário de desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento pessoal. Conforme aponta o jornalista americano e especialista em infância e reconexão com a natureza Richard Louv (2016) em seu último livro, uma abrangente síntese de pesquisas e também de histórias do mundo todo que relacionam a presença da natureza na vida das crianças com seu bem estar físico, emocional, social e acadêmico. Já a escolha pela Educação Infantil como campo de pesquisa se deve tanto pelo fato de que este é o lugar da minha experiência profissional, mas também por acreditar que a escola pode e deve ser o lugar onde a infância consiga ser vivida plenamente e com alegria pelos sujeitos que a ela tem esse direito, considerando que as

crianças estão iniciando o seu processo de interação com a sociedade e com os conhecimentos que a humanidade produziu, principalmente por meio de sensações e vivências, sendo que ainda não sofreram inteiramente os efeitos da institucionalização escolar, estando mais propícias à subversão da ordem vigente dada a sua capacidade de encantamento pelas coisas do mundo e criação de culturas nas diversas relações que se estabelecem no convívio da escola.

> [...] creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. (TIRIBA, 2010, p.2)

Além do que foi exposto enquanto relevância pessoal na abordagem deste tema, é importante ressaltar a sua relevância social, uma vez que pretende-se contribuir para reflexão e questionamento de uma educação que ainda vê a infância à serviço da preparação para a vida adulta, bem como colocada à serviço do capital financeiro e da exclusiva preparação dos educandos para o mundo do trabalho. Também justifica-se pela possibilidade de contribuir para uma avaliação no âmbito das políticas públicas, no sentido de refletir sobre como tem se realizado a implementação do currículo da Educação Ambiental na primeira etapa da Educação Básica, tendo como parâmetro as diretrizes dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Por fim, buscará ainda reunir subsídios teóricos e práticos para uma abordagem crítica sobre a maneira como as questões ambientais são pautadas nas escolas pesquisadas, a fim de questionar uma possível visão antropocêntrica de meio ambiente que ainda separa a humanidade da natureza e assim influenciando numa falsa compreensão do ser humano não como parte da natureza, mas sim como seu proprietário.

Portanto, a presente pesquisa pretende responder às seguintes questões: *Qual a função do espaço físico na rotina da Educação Infantil, considerando também o território em que a escola se encontra e qual a sua incidência nas práticas de Educação Ambiental que contemplem a dimensão ecológica da existência humana, no sentido de garantir o direito das crianças à natureza?*

Toma-se, então, como objetivo geral deste trabalho: Analisar os limites, as possibilidades e as perspectivas que a utilização do espaço escolar revela no desenvolvimento de práticas educativas socioambientais em contextos diversos de escolas públicas de Educação Infantil em Novo Hamburgo (RS), São Paulo (SP) e no Centro de Referência em Educação Ambiental de Brasília (DF).

A partir disso, seguem-se os seguintes objetivos específicos: (i) investigar como o espaço escolar e seu entorno são ou não considerados no desenvolvimento de práticas e conteúdos da Educação Ambiental, previstas nos documentos oficiais que regem o currículo da Educação Infantil e da Educação Ambiental; (ii) analisar comparativamente como ocorre a inserção de temas ambientais no cotidiano das escolas pesquisadas, à partir de sua especificidade territorial; (iii) problematizar qual o lugar da natureza no currículo da Educação Infantil do Distrito Federal: (iv) apresentar exemplos nacionais e internacionais de projetos

arquitetônicos inovadores em escolas e demais instituições voltadas para a infância integrada com a natureza.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pedagogia da Infância

É notável que se intensificaram os estudos sobre as questões da infância numa perspectiva sociológica, o que tem possibilitado uma maior investigação e conhecimento acerca das especificidades que envolvem este sujeito histórico social. Contudo falta muito para a Pedagogia, enquanto lugar privilegiado de formação em nível de graduação daquelas que irão trabalhar na Educação Infantil, apropriar-se de tais estudos uma vez que ainda se observa uma forte influência tanto de conceitos que faziam parte do currículo das formações do já extinto Magistério ou Curso Normal, bem como de práticas que são específicas do Ensino Fundamental e tem-se aí na alfabetização precoce o seu maior exemplo.

Nesse sentido, a Pedagogia da Infância muito tem se beneficiado do conceito de Sociologia da Infância pautado tanto na teoria apresentada por William Corsaro, quanto pela professora que se identifica como uma "criancista" e "crianç̧óloga" Ana Lúcia Goulart de Faria com o intuito de motivar o estudo com as crianças e não somente sobre elas. Ainda nesta perspectiva, compreende-se a criança como um ser que aprende com a mente e o corpo, usando diferentes linguagens para dar sentido ao mundo, se expressar e comunicar. Além disso, ela ressignifica a cultura com a qual tem contato e ainda produz cultura nas relações que estabelece com o mundo.

A emergência de se reconhecer as crianças enquanto atores sociais, e, portanto, sujeitos de direitos e protagonistas do seu conhecimento, estará presente em todo o desenvolvimento desta pesquisa, na perspectiva que aponta Sarmento (1997):

> "O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças".

Dada a especificidade da Educação Infantil, onde não há (ou pelo menos não deveria haver, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) separação do conhecimento em disciplinas, configura-se um campo interessantíssimo no sentido de poder observar como e quando as questões socioambientais são trabalhadas com as crianças, uma vez que se observa no Ensino Fundamental a constante separação entre ciências naturais e ciências humanas, o que restringe a abordagem de tal temática à determinadas áreas do conhecimento ou interesse particular dos professores. Além disso, as diretrizes também pautam a necessidade de se pensar na formação integral das crianças,

ou seja, sem haver distinção entre corpo e mente, o que dialogaria diretamente com a proposta de uma educação voltada à reconciliar o homem à natureza, contrariando o que tradicionalmente se observa nas práticas escolares.

> [...] pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está entorno do bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem com espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimento. (BRASIL, 2010, p.9)

Por fim, porém não menos importante, a questão da organização dos tempos e espaços nas escolas de Educação Infantil também se configura como uma categoria a ser investigada e analisada, posto que a maneira como é elaborada a rotina das crianças enquanto estão na escola e a forma como os materiais e mobiliário escolar são escolhidos e disponibilizados nos ambientes que as turmas desenvolvem suas atividades, revela uma concepção de currículo e de infância. Considera-se assim, o urgente e necessário desafio de “desemparedar” as crianças da Educação Infantil, termo este difundido por Tiriba (2010), no sentido de se garantir e ampliar os momentos de interação com a natureza, através do contato direto e diário com elementos naturais, da exploração do meio em que vivem e dessa forma preservar a ecologia interior na primeira infância, ou seja, permitir que elas desenvolvam plena consciência de seus processos fisiológicos e interesses pessoais em harmonia com seu contexto social.

Epistemologias Ecológicas

Nas últimas décadas, o debate sobre Educação Ambiental nas escolas se fez mais frequente na mesma medida em que o termo sustentabilidade passou a fazer parte do noticiário e principalmente de peças publicitárias cujas marcas se apropriaram da questão ambiental, criando um “selo verde” em seus produtos e com isso impulsionando suas vendas. Assim, surgiu mais um slogan na educação: educar para a sustentabilidade, tal qual tantos outros que fazem parte dos discursos pedagógicos e acabam por minimizar a complexidade da tarefa educativa e esvaziam de sentido algo que é tão vital para a sobrevivência da humanidade na Terra.

É muito comum observar nas escolas algumas práticas que são tidas como Educação Ambiental, mas que na verdade a reduzem em atividades pontuais voltadas à economia de energia e água, criação de horta e separação do lixo, sem que haja uma reflexão nem questionamento sobre o processo como um todo, o que possibilitaria também trazer à tona os impactos sociais e econômicos do uso irresponsável de recursos naturais, por exemplo.

Contrariando o fato de que as questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável são interdisciplinares por natureza, existe uma forte tendência que

vem na defesa da Educação Ambiental ser transformada em mais uma disciplina dentro da grade curricular do Ensino Fundamental. Porém, sabemos que nem de longe essa seria a melhor saída para se pautar as questões ambientais em sala de aula, não só devido à sua complexidade como também pela necessidade de se envolver a todos os membros da comunidade escolar, caso se tenha a real intenção de realizar um trabalho eficaz e significativo sobre esta temática e não apenas repetir a fórmula tão presente no modelo escolar vigente do "professor que finge ensinar e o aluno que finge aprender".

Portanto, partindo do princípio tão defendido pelo professor Marcos Sorrentino (2005) de que "toda educação é ambiental, do contrário não é educação", optou-se por utilizar o conceito de ecologia também como uma das categorias de análise que serão acionadas ao longo da pesquisa, por entender que esta permite uma ampliação da abordagem pedagógica, na perspectiva da formação do ser humano em sua integralidade e complexidade, considerando as interações entre os vários indivíduos com o meio. Para isso, será considerada também a dimensão ecológica trabalhada pelo antropólogo britânico Tim Ingold por considerar que esta apresenta a profundidade teórica que dialoga muito com os objetivos desta pesquisa e não repete um ambientalismo raso que considera importante a preservação do Planeta apenas para a humanidade, como se ela fosse algo externo ao mundo e como se as demais interações que acontecem no fluxo da vida simplesmente não existissem.

Além disso, tal categoria se mostra como uma opção interessante, tendo em vista que ela pode contemplar também outras formas de saberes e promover diferentes meios de aprendizagens os quais procuram respeitar cada ser em sua individualidade, mas sem perder a noção do coletivo e da importância de se educar na cidadania e pela diversidade de ideias, colocando o conhecimento a favor de um desenvolvimento que seja ambientalmente sustentável, socialmente justo, economicamente viável e politicamente democrático.

Arquitetura Escolar

O debate sobre a relação entre arquitetura e educação é antigo. Desde a década de 30 há estudos sobre a arquitetura escolar, segundo o acervo das bibliotecas da USP.

Uma das possíveis definições de arquitetura, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, seria: "a arte e técnica de organizar espaços e criar ambientes para abrigar os diversos tipos de atividades humanas, visando também à determinada intenção plástica". Tal ideia de arquitetura, com toda sua abrangência, também pode ser verificada no seguinte excerto de Lucio Costa, um dos idealizadores de Brasília:

> "Arquitetura é antes de mais nada construção, mas, construção concebida com o propósito primordial de ordenar e organizar o espaço para determinada finalidade e visando a determinada intenção. E nesse processo fundamental de ordenar e expressar-se ela se revela igualmente e não deve se confundir com arte plástica, porquanto nos inumeráveis

> problemas com que se defronta o arquiteto, desde a germinação do projeto, até a conclusão efetiva da obra, há sempre, para cada caso específico, certa margem final de opção entre os limites - máximo e mínimo - determinados pelo cálculo, preconizados pela técnica, condicionados pelo meio, reclamados pela função ou impostos pelo programa, - cabendo então ao sentimento individual do arquiteto, no que ele tem de artista, portanto, escolher na escala dos valores contidos entre dois valores extremos, a forma plástica apropriada a cada pormenor em função da unidade última da obra idealizada. A intenção plástica que semelhante escolha subentende é precisamente o que distingue a arquitetura da simples construção."

A intenção de acionar esta categoria na presente pesquisa se deve pelo fato de acreditar que a mesma poderá contribuir amplamente no debate sobre os conceitos de espaço físico escolar e constituição de lugares, bem como na compreensão de como os elementos da Arquitetura podem dialogar a favor de uma Pedagogia que respeite e promova o direito das crianças ao convívio e exploração de elementos do mundo natural, tal como recomendam os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, as Secretarias de Educação tiveram de enfrentar o desafio de garantir a universalização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Apesar de reconhecer a importância desta meta, dada a grande demanda que existe em todo país de bebês e crianças sem vaga garantida em creches e pré-escolas, isso jamais deveria ser feito em detrimento da qualidade do serviço e da estrutura que são oferecidas para tais cidadãos pelo poder público.

Recentemente, a atual prefeitura de São Paulo optou pelo fechamento de espaços fundamentais para a educação da infância como salas de multimeios, onde geralmente ficam o acervo de livros infantis e equipamentos de som e imagem, além de brinquedotecas, com a finalidade de abrir mais turmas em algumas escolas, inclusive superlotando algumas salas. Isso sem falar que pretende-se ocupar pequenas áreas verdes com mais edificações, deixando as crianças cada vez mais emparedadas.

Com isso, considera-se que a construção dos espaços escolares destinados à infância também refletem uma concepção de currículo onde o adultocentrismo é quem rege. Na elaboração de projetos arquitetônicos das escolas, geralmente não há nenhuma participação das famílias e crianças nem tampouco dos profissionais que lá irão atuar. Além disso, o entorno da escola ou demais equipamentos públicos raramente são vistos com potencial pedagógico, seria por que a lógica do controle ficaria abalada diante da possibilidade de saída dos muros da escola?

Uma vez que se privilegiam os espaços fechados em detrimento de áreas externas, as salas de referência, vulgarmente conhecidas como "salas de aula", tornam-se o único ambiente que as crianças passam seu dia, sendo que em alguns casos, até mesmo as refeições são ali realizadas ou quando há deslocamento, este ocorre de um ambiente fechado a outro em igual condição. Tal fato se agrava ainda mais quando consideradas as escolas de tempo integral, nas

quais as crianças podem ficar até dez horas do seu dia neste ambiente.

Felizmente estão surgindo muitas experiências inovadoras que defendem uma outra concepção de escola e de infância, mas excluindo tais exceções o condicionamento à disciplina, controle e submissão, ainda impera nos espaços escolares, através de filas, permissão para ida ao banheiro, inspetor de alunos, salas com carteiras individuais enfileiradas que limitam o movimento e o trabalho coletivo, brinquedos e outros materiais em prateleiras altas entre outros mecanismos de poder.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretende-se combinar neste trabalho a utilização da pesquisa empírica, através do trabalho de campo, com a pesquisa teórica, por meio da análise de documentos e levantamento bibliográfico sobre as temáticas abordadas.

O método científico que mais se aproxima do propósito desta pesquisa é a fenomenologia, uma vez que objetiva-se investigar qual a percepção que os sujeitos implicados têm sobre o ambiente em que vivem, atuam e constituem.

Por entender que uma educação pública de qualidade só é possível quando existe uma intenção objetiva por parte dos governantes em garanti-la enquanto direito de todo e qualquer cidadão, além dos documentos que regem os currículos e as políticas voltadas para a Educação Infantil e Ambiental em âmbito nacional, no sentido de sinalizar e valorizar a intenção de compor uma agenda governamental para tais pautas, também será utilizado como instrumento de pesquisa o documento “Currículo em Movimento da Educação Básica”, elaborado no âmbito da Secretaria de Educação do DF que contou com um processo democrático e participativo na sua elaboração, o que lhe garante uma grande legitimidade enquanto proposta curricular a ser implementada em todas as escolas deste território.

Além disso, a pesquisa-ação também será amplamente utilizada no sentido de contribuir para reflexões acerca das práticas educativas socioambientais realizadas nas escolas pesquisadas, através de um percurso democrático e participativo junto aos diversos atores do processo educativo. Para tal, esta pesquisa de investigação social terá seu foco numa abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando: questionário, entrevistas, pesquisa documental, roda de conversa, desenhos temáticos entre outros procedimentos que possibilitem compreender e analisar o contexto em questão, envolvendo adultos e crianças. Assim contrariando a tendência apontada por Quinteiro que ocorre entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, de que “há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável”. (QUINTEIRO, 2009)

O campo da pesquisa tem como referência a experiência de três instituições públicas de educação localizadas em três regiões diferentes do país: centro-oeste, sudeste e sul, considerando que todas já contemplam a temática da Educação Ambiental em seus Projetos Político Pedagógicos no âmbito das classes de Educação Infantil. No caso da região no sudeste, a instituição escolhida será a

já citada Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina. Enquanto que no sul, há uma peculiaridade que será muito válida para a pesquisa, por se tratar de uma política pública que foi implementada em todo o município de Novo Hamburgo, voltada para a Educação Infantil. Já no centro-oeste, o lócus da pesquisa será a Escola da Natureza, que tem por objetivo envolver a comunidade escolar da rede pública de ensino com as questões ambientais.

Serão utilizadas também outras experiências em escolas e instituições educacionais voltadas para as infâncias no Brasil e no mundo, com o propósito de se realizar uma análise comparativa entre os limites e possibilidades de atuação acerca desta mesma proposta, porém em outros contextos territoriais. Alguns desses exemplos internacionais inclusive já tive a oportunidade de conhecer pessoalmente, como no caso de algumas escolas italianas de Reggio Emilia e também do complexo educacional e cultural argentino chamado Trípitico da Infância, na cidade de Rosário.

O grande desafio que se coloca é ter um olhar diferenciado para as questões ambientais e uma escuta sensível dos sujeitos que participarão desta pesquisa, uma vez que se pretende construir conjuntamente uma análise crítica do trabalho que vem sendo realizado nas escolas, por meio da identificação dos espaços de cada escola, bem como seu entorno, considerando os territórios em seus contextos específicos. Porém com a preocupação constante de se evitar o discurso, que tão amplamente vem sendo utilizado pela mídia e alguns governos, da culpabilização e condenação dos profissionais da educação por considerar que este não agrega valor e nem promove mudanças significativas de conceitos e posturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da pesquisa de campo ainda estar no começo, houve uma preocupação inicial em fazer um minucioso levantamento de escolas que estão neste movimento de pensar uma nova forma de educar, tendo a natureza como eixo temático a fim de se pensar num currículo sensível às questões ambientais. Felizmente tais exemplos estão crescendo a cada dia, o que demonstra a urgência de se pautar esta temática, tanto no âmbito das políticas públicas, como na formação inicial e continuada de professoras e professores.

A partir dos primeiros contatos com as escolas e experiências escolhidas, foi possível verificar que não existe um modelo a seguir, mas sim uma enorme diversidade de propostas, dada a potência que um trabalho com a natureza revela. As inovações pedagógicas implementadas vão desde a simples abertura de um portão permitindo a comunicação do espaço escolar com o território no qual ele está inserido, até a compra de materiais e mobiliários que possibilitasse um maior contato das crianças com elementos naturais, como por exemplo, a substituição de alguns brinquedos de plástico por madeira.

Neste sentido, acredita-se que a sistematização de tais experiências atreladas ao referencial teórico e conceitos de especialistas nas áreas da infância, natureza, ecologia e arquitetura escolar poderão trazer uma importante contri-

buição quanto à reflexão sobre uma proposta curricular para a Educação Infantil, visando o desemparedamento da infância e assim, a formação integral de bebês e crianças considerando todos os aspectos de seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al**. Caminhos da Educação Integral no Brasil : direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília. Distrito Federal. Volume 1.** 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília. Distrito Federal. Volume 2.** 2006b.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.
CARVALHO, Isabel C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CARVALHO, Isabel C.M.; STEIL, Carlos Alberto. **A sacralização da natureza e a 'naturalização' do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade.** Campinas: Revista Ambiente e Sociedade, v. 11, p. 289-305, 2008.

CARVALHO, M.C.; RUBIANO, Mara. Organização do espaço em instituições pré-escolar. In MORAES OLIVEIRA, Z (org.) **Educação infantil muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994
CORRÊA, Paulo Roberto. **Arquitetura escolar e a Pedagogia Freinet: uma interpretação possível.** São Carlos: 1993

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DELIJAICOV, Alexandre; MELENDEZ, Adilson. **Escola - parque de Anísio Teixeira inspira projeto de CEU Paulistano.** São Paulo: Projeto/Design, v. 280, 2003, p. 61.

ELALI, Gleice; AZAMBUJA, Virgínia Medeiros de. **Ambientes para Educação Infantil: um quebra cabeça?** São Paulo: 2002.

FARIA, A.B.G. **A conversa da Escola com a Cidade: Do Espaço Escolar ao Território Educativo.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis, SC: Editora da UFSC. P. 67-98, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 26ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRÜN, Mauro. **A importância dos lugares na educação ambiental.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Revista do PPGEA/FURG-RS, v. especial, Dezembro de 2008.

IDEM. **Arquitetura e Educação.** São Paulo : Nobel, 1995.

IDEM**. Espaços educativos: uso e construção.** Brasília: MEC/CEDATE, 1988.

INGOLD, Tim. **Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description.** London: Routledge, 2011.

LIMA, Mayumi Souza. **Cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LOUV, Richard**. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ORR, David W. Lugar e pedagogia. In : STONE, Michael; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica: a educação de crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

PADILHA, P. R.; SILVA, R. **Educação com qualidade: a experiência dos CEUs de de São Paulo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PASSOS, Luiz Augusto & SATO, Michèle. Educação Ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia merlaupontyana. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel & SATO, Michèle (Orgs.). **De uma América a outra - Textos escolhidos em**

educação ambiental.1ª ed. Montréal: Les Publications Université du Quebéc à Montréal, 2002, v.1, p.129-135.

QUINTEIRO, J.. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: Ana Lucia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patricia Dias Prado. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3ed.Campinas/SP: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 19-47.

SANTOS, Mário**. Educação e arquitetura escolar.** São Paulo: FAU, 1973. **São Paulo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-29.
SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em EA. In CARVALHO, I.C.M. & SATO, M. **Educação Ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44.

SAVIANI, Dermeval. ***Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEDF**. Currículo em Movimento da Educação Básica.** GDF, 2015.

SORRENTINO, Marcos et al. **Educação ambiental como política pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, aug. 2005. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27977>. Acesso em: maio 2017.

STEIL, Carlos Alberto e CARVALHO, Isabel C. M. (orgs). **Cultura, percepção e ambiente: a contribuição de Tim Ingold para uma mudança de paradigma.** São Paulo, Editora Terceiro Nome, 2012. (Coleção Antropologia Hoje)

TIRIBA, L. **Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.** Rio de Janeiro: NIMA/PUC, 2010.

VÉRA, Ariélla F**. Ciências da Natureza na Educação Infantil: um estudo sobre a prática docente.** Curitiba: UFPR, 2017. 96 f.

WARAGAYA, Marta Etsuko Tamura. **Projeto de arquitetura para escola experimental de educação infantil: o processo de sua invenção.** São Paulo: 1998.

UNIDADE III
CORPO, ARTE E LITERATURA

AS NARRATIVAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Angela Scalabrin Coutinho
UFPR
angelamscoutinho@gmail.com

Daniele Marques Vieira
UFPR

INTRODUÇÃO

O campo dos novos estudos sociais da infância, que emerge a partir de 1990, toma como ponto de partida a ideia da infância como construção social e da criança como ator social. Tais postulados possuem implicações importantes que orientam os estudos nesse campo e passam a influenciar variados âmbitos de atuação junto às crianças, dentre eles a sua educação e, especialmente, no Brasil, a área da Educação Infantil.

Observamos a emergência de discursos que consideram as crianças sujeitos importantes do processo de educação, ampliando a consideração dos pontos de vista dos adultos, responsáveis pela organização e proposição das propostas pedagógicas, para a consideração dos pontos de vista das crianças. Como em grande parte dos processos de emergência de novos paradigmas, a compreensão dos elementos que constituem os conhecimentos questionados e aqueles que se colocam como alternativos a eles, exige tempo e o desenvolvimento de um conjunto de novos conhecimentos que permita avançar na consolidação de um novo campo.

A adesão aos postulados dos novos estudos sociais da infância, principalmente os veiculados por pesquisadores e pesquisadoras da área da Sociologia da Infância, se deu em um movimento veloz no âmbito da Educação Infantil, a ponto de observarmos que o discurso das crianças enquanto atores sociais de direitos e da infância como construção social tem sido cada vez mais recorrente nas pesquisas desenvolvidas na Educação Infantil em território nacional (NASCIMENTO, 2013), assim como nos projetos políticos pedagógicos das instituições, principalmente das vinculadas às redes públicas de educação. Mas, é possível questionar até que ponto tal adesão a um dado discurso tem afetado a constituição da docência para essa etapa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas junto às crianças e quais condições e estratégias são necessárias para que avancemos nesse sentido.

O movimento que pauta crianças e professores/as como sujeitos das práticas pedagógicas e as famílias como interlocutoras necessárias e importantes para a construção de um projeto educativo, põe em diálogo os estudos sociais da infância e as experiências e contribuições de pesquisas no âmbito pedagógico, evidenciando que toda concepção de criança, infância e educação precisa ser

compreendida de modo contextualizado e que se situa a partir do caráter *praxiológico* da Pedagogia (ROCHA, 2001).

Nessa perspectiva, ancoramos nossas reflexões nas importantes contribuições dos estudos sociais da infância, principalmente nas implicações de se tomar as crianças como atores sociais e não como sujeitos passivos nas estruturas e processos sociais (PROUT; JAMES, 1990) e das pesquisas pedagógicas que reconhecem o lugar das crianças pequenas na estruturação das experiências educativas e do/a professor/a como aquele/a que organiza o cotidiano a partir do encontro com as crianças, com as suas múltiplas linguagens e com os sentidos que atribuem às suas experiências.

A partir de tais construtos teórico-metodológicos daremos visibilidade a elementos que revelem os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos potentes, que possuem uma ação social e produzem culturas infantis na relação com seus pares, assim como as potencialidades das narrativas visuais para a constituição da docência na Educação Infantil.

NARRATIVAS VISUAIS: DO ENCONTRO DA PESQUISA COM A DOCÊNCIA

O exercício de aproximação às crianças requer densa formação teórica e constituição de processos metodológicos que privilegiem o olhar. Nesse sentido, entendemos a observação como parte essencial do processo formativo, da pesquisa e da prática pedagógica. Aprender a observar as crianças e todos os elementos que constituem o contexto educativo da creche é, sem dúvidas, imprescindível para a docência na educação infantil.

O processo de aprender a olhar implica questionar a lógica de estruturação da vida social na contemporaneidade, que prima pela produção em uma dada ordem cronológica e não valoriza o tempo como experiência. “Olhar, ação de entrega e encontro, não responde a essa lógica, portanto, não é tida como ação relevante do ponto de vista “pedagógico”. Contudo, se a docência com as crianças pequenas é, sobretudo, relação, essa torna-se uma ação fundamental” (COUTINHO, 2016, p. 73).

A observação permite o encontro com o Outro, o estranhamento do que nos parece familiar, mas para isso precisamos exercita-la, já que não é uma ação natural e neutra. No processo de pesquisa o lugar de pesquisador/a permite o descentramento, o distanciamento das situações vivenciadas o que favorece estranhamento e permite problematizar o que constitui esse processo. Bondioli (2007, p. 8) afirma que “a observação de sujeitos humanos implica a atribuição de sentido às suas ações; o observador deve ao mesmo tempo “descentrar-se” e usar ele mesmo como “diapasão” para se colocar em contato com a intencionalidade do outro”.

Nessa perspectiva, o exercício de olhar e escutar é fundamental e se torna um desafio quando ocorre na própria ação docente, pois diferente do/a pesquisador/a que, por mais que interaja com os sujeitos da pesquisa, tem prioritariamente o papel de observador/a, o/a professor/a tem na relação com as crianças outras funções que muitas vezes dificultam a sua posição de descentramento e

estranhamento da realidade, principalmente quando a observação não é tema nos processos de formação inicial e continuada.

Mantovani e Perani (1999) ao afirmarem que o/a professor/a de educação infantil é uma profissão a ser inventada, dadas as suas especificidades, localizam a observação como um dos elementos centrais da docência e defendem que apenas quando o/a professor/a aprende a ver a criança ele/a é capaz de organizar as propostas pedagógicas baseado/a em um sujeito real e não em hipóteses abstratas.

Pesquisas com crianças que tomam a observação como método e os recursos visuais como procedimentos de geração de dados (COUTINHO, 2010; VIEIRA, 2016) nos dão valiosas pistas sobre os processos de constituição do olhar e de encontro com as crianças. A observação captada por meio de registros sonoros e imagéticos, as narrativas visuais, é uma potente possibilidade de encontro com o Outro criança, com especial ênfase aos modos como os bebês e as crianças bem pequenas interagem (com) e se apropriam do mundo.

As narrativas visuais "buscam, mediante o uso de instrumentos áudio visuais e da composição de uma relação entre observador e observado assentada no diálogo, apreender as crianças e as suas ações de modo inteiro e particular" (COUTINHO, 2016a, p. 75). Ainda que o diálogo seja uma das suas marcas, ela é sempre interpretação, pois há um sujeito que seleciona as cenas a serem observadas e as analisa, orientado pelas suas concepções.

Contudo, entende-se que a interpretação que marca as narrativas visuais deve se pautar em uma 'ética do encontro' entre crianças e adultos, o que exige atentar ao o que assevera James Clifford (1988) quando trata da pesquisa etnográfica, que tem a observação participante como principal método:

> […] nem a experiência nem a atividade interpretativa do investigador científico podem ser consideradas inocentes. Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e interpretação de uma "outra" realidade circunscrita, mas antes como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois ou mais sujeitos politicamente significantes. (p. 41)

A ideia de negociação salvaguarda a concepção de criança-ator, visto que não se trata de observar e construir uma narrativa que responda exclusivamente ao o que o adulto busca conhecer e teorizar, mas abrir-se para o novo que emerge do espaço que este abre para a ação e manifestação das crianças, e a visualidade, presente nas fotos e vídeos, é sem dúvidas um excelente elemento balizador da negociação, pois permite rever e retomar detalhes por vezes imperceptíveis a um primeiro olhar.

Contudo, a própria captação das ações das crianças já exige uma negociação, o adulto precisa sentir que as crianças o autorizam a observa-las e registrar aquilo que fazem. No caso dos bebês e crianças pequenas a sensibilidade implicada na leitura dessa autorização mobiliza competências investigativas de outra ordem, atentas aos indícios que as próprias crianças revelam do seu acolhimento ou não da presença do adulto e por vezes de um instrumento de registro como a câmera fotográfica ou de vídeo.

Assim, observar requer cuidado ético no respeito às escolhas das crianças, domínio técnico do uso dos instrumentos de registro e construção de um olhar sensível e crítico, que se atém aos detalhes, mas enxerga para além do trivial.

Nessa dinâmica, a captura da movimentação do Outro bebê se constitui no próprio diálogo entre o olho que vê através da objetiva da câmara e as ações desse sujeito que permite ser olhado. Como um jogo de intenções experimentadas, expressas e vistas, em que cada gesto, ação e olhar compõem um roteiro, percebido na potencialidade manifesta e que se torna consistente de sentido e povoado de significados, na oportunidade de olhar de novo o que a fotografia ou o vídeo materializou. Elegendo uma sequência de cenas para contar uma história, se concretiza uma micronarrativa desse momento vivido e compartilhado pelos sujeitos, pesquisador/a e bebê.

MICRONARRATIVAS COMO OPORTUNIDADE À REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA COM BEBÊS

A experiência educativa com bebês (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; MAJEM; ÒDENA, 2010; SOARES, 2017), em coletivos de mesma idade ou faixa etária compatível, demonstra a relevância para propostas pertinentes às condições que marcam os primeiros anos de vida, principalmente delineados pela conquista da capacidade de movimentação e pela incidência da interação com outros sujeitos, como possibilidade de aprendizados sobre manifestar ações no contato com objetos e de expressar desejos na relação entre pares.

Nesse momento, em que os bebês se desenvolvem por meio de estratégias pelas quais exploram a si e ao mundo constituindo suas primeiras referências nos ambientes em que estão imersos, também constroem suas primeiras relações, seja em termos de apropriação das características dos objetos pelos sentidos acionados à percepção de sua materialidade, ou em termos da presença de outros sujeitos que impactam o bebê pelo gesto, ação e domínio de algo que lhes desperte o desejo. Assim, se mostram relevantes estudos baseados na investigação pikleriana (GODALL, 2016) em que se apresenta um ambiente favorável, concebido como entorno ótimo, ao movimento livre dos bebês, cujas necessidades urgem a descoberta do mundo pela própria ação, a qual se manifesta de acordo com as estratégias de movimentação que detêm, ao mesmo tempo em que a oportunidade de explorar suscita o aprimoramento da ação para conter e dominar o objeto de desejo.

> O entorno ótimo é indispensável, mas a própria iniciativa da criança é a chave, o impulso dinâmico do desenvolvimento. Um objetivo educativo em Lóczy em relação ao desenvolvimento é desdobrar o desejo de viver e a curiosidade pelo mundo. Por isso, nos encontros cotidianos dos cuidados e de forma indireta através da seleção e disposição dos materiais, o bebê está em diálogo, em relação constante com o mundo preparado para ele. (GODALL, 2016, p. 82)

No âmbito da investigação pikleriana, são três eixos fundamentais a serem considerados “a cultura do profissional que observa a criança competente, a

qualidade estável do entorno e a observação" (GODALL, 2016, p. 82), pelos quais se instaura o entorno ótimo para que se dê a fluidez da movimentação do bebê, o genuíno movimento livre. Em uma perspectiva dialógica, a determinação proveniente da cultura influencia as relações do bebê no ambiente pela lei da reciprocidade preconizada por Wallon (GALVÃO, 2004), uma vez que são os sujeitos e os elementos materiais, constituintes do meio, agentes e expostos às interações que nele ocorrem. Haja vista a prevalência da atuação do adulto no contexto educativo, seja pela sua própria ação e disponibilidade frente ao bebê, ou pela preparação do entorno em que este está inserido e com o qual poderá estabelecer seu ritual de interações, o modo como o adulto se coloca em relação ao bebê influenciará o mecanismo pelo qual suas apropriações se darão. Deste modo, a prerrogativa walloniana sobre o desenvolvimento infantil se afirma como determinação, uma vez que o adulto com quem o bebê está em relação também compõe o ambiente, o que significa considerar suas concepções e ações, portanto, sua prática educativa a qual aciona para tornar o ambiente um entorno ótimo.

Nesse sentido, para Godall (2016) se torna indispensável o valor do diálogo corporal que se estabelece entre adulto e bebê na investigação do corpo e o movimento livre, como determinação recíproca, conforme enunciou Wallon (citado por GALVÃO, 2004) à constituição do ambiente educativo. Esse aspecto implica a responsividade da agência do bebê, diretamente relacionada às condições vivenciadas neste contexto, cuja fluidez das interações dependeria da intencionalidade propiciada pela prática pedagógica no entorno ótimo, dada a disponibilidade do adulto que escuta e dá espaço para acontecer a iniciativa do bebê.

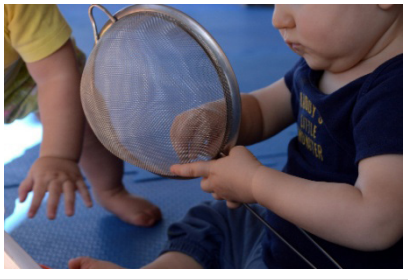
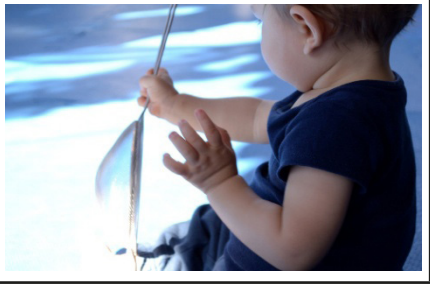
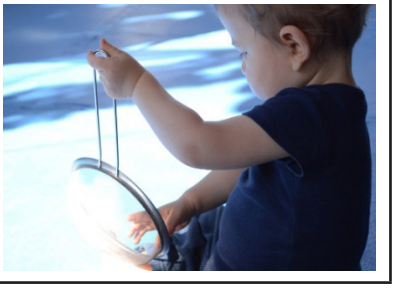
Tal perspectiva permite pensar a intencionalidade da prática educativa com bebês enquanto constructo da experiência educativa (CONTRERAS, 2010; VIEIRA, 2016), tendo como exemplaridade a proposta do Cesto de Tesouros (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), a qual consiste em uma possibilidade didática demarcada por uma configuração do ambiente, delineado pela apresentação de uma forma propiciadora de investigação por sujeitos com determinada condição. Denota-se que a escolha dos elementos - recipiente e materiais disponíveis - decorre de características destes sujeitos, que manifestam a habilidade de sentar-se e cujo corpo possa se pronunciar mediante o apoio das mãos em um recipiente com base larga, para haver estabilidade, pela qual o bebê pode experimentar a si próprio e desenvolver outras habilidades como o equilíbrio, provar novas posturas como esticar as pernas ou apoiar-se nos quatro membros, entre outras posições que implicam o giro, o posicionamento de pés e mãos, a cabeça e as costas em movimentos sincronizados. Uma vez que dentro desse recipiente há objetos de diferentes materialidades, estes podem ser explorados conforme suas características despertem o interesse do bebê. A proposta do Cesto de Tesouros, para além da possibilidade de provocar os bebês em sua curiosidade, também constitui oportunidade à construção de relações com os objetos, escolhidos por aquilo que despertam, pois com eles vivem e revivem sensações, aprimoram habilidades pelo desejo de deter e conter certa materialidade, mas também se confrontam com outros sujeitos que se constituem em referências

aos modos de apropriação, como agentes à exploração do mundo.

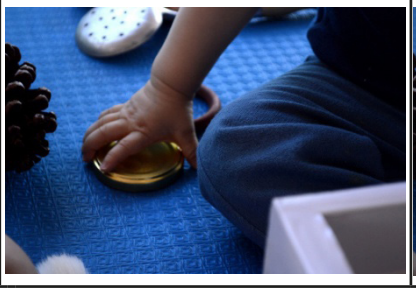
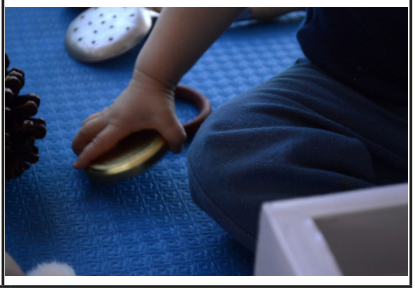
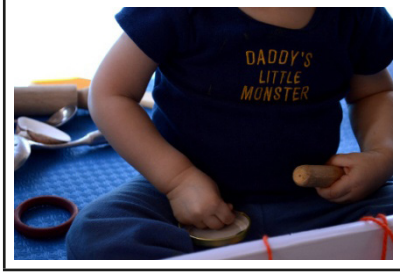
Partindo, portanto, dos eixos propostos por Godall (2016), se propôs a investigação por meio de micronarrativas visuais tendo em conta: a concepção do bebê como sujeito competente representando a cultura do profissional; a própria prática educativa do Cesto de Tesouros e seus condicionantes como entorno ótimo; e o registro fotográfico enquanto aparato de observação (VIEIRA, 2016) à eleição de cenas para a composição da micronarrativa.

Do acompanhamento de um grupo de bebês de 07 a 11 meses de idade, foram selecionados aspectos vivenciados por sujeitos bebês em pequenos grupos durante a prática da Gaveta de Tesouros, os quais representam duas micronarrativas visuais desse momento vivido.

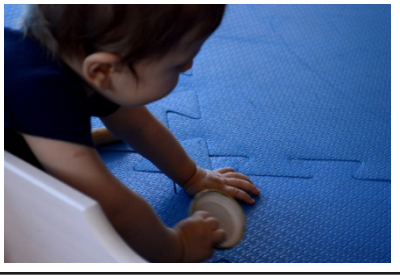
3.1 O gesto e a sensorialidade despertada no corpo em movimento - narrativa I

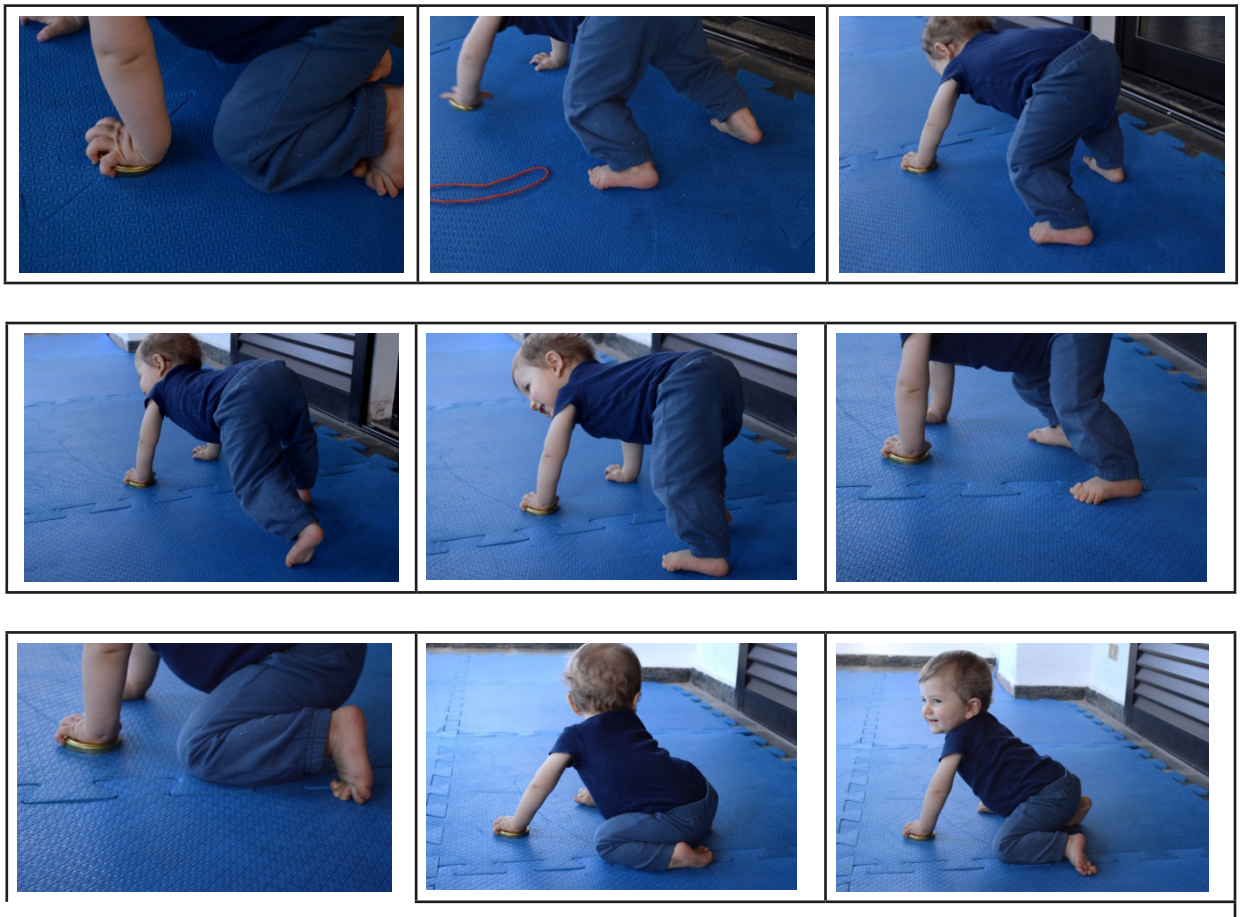
<table>
<tr>
<td> </td>
<td>O elemento da matéria se amálgama no corpo do bebê, pelo toque dos dedos que aciona os sentidos e assim constrói significados à sua memória sensitiva.</td>
</tr>
<tr>
<td>  </td>
<td> </td>
<td> </td>
</tr>
<tr>
<td> </td>
<td>  </td>
<td>  </td>
</tr>
</table>

Na exploração da matéria, a natureza do objeto desperta uma reação ao toque. Enquanto os olhos e a percepção tátil recebem informações que são rapidamente relacionadas, outras partes do corpo reagem e consolidam significados construídos como sentidos à memória.

A forma do objeto convida à experimentação da perícia em conter, movimentar, dominar a ação sobre ele.



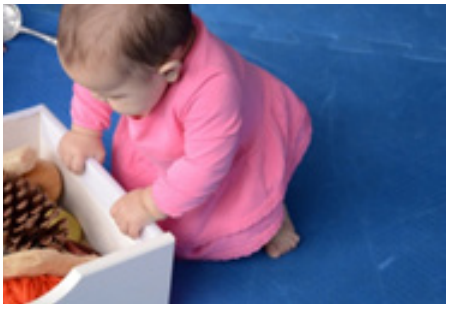


Então, o jogo.
A apropriação do objeto se manifesta por um modo peculiar que o torna parte da ação, pelo domínio de sua forma integrada ao corpo em movimento, resultando a satisfação.

3.2 Desejo em movimento - narrativa II

O posicionamento do corpo expressa o controle sobre si, a autonomia de movimentação na busca pelo objeto de desejo.

Olhar,
perceber o outro, a
contenção do objeto.



O gesto do outro convida à ação
de pegar e trazer para si o objeto
de desejo.

Dominar o objeto com o corpo inteiro, para então aprimorar o gesto, controlar a ação, apropriar-se.

O objeto do desejo consiste exatamente em conter o que os olhos alcançam, aquilo que se torna presença, pela ação do outro.

As micronarrativas apresentadas configuram aspectos capturados no cotidiano de um grupo de bebês, que contam de suas potencialidades, competências e cultura de pares, ao se eleger cenas em que estes sujeitos exercem sua movimentação, desde o deslocamento corporal ao domínio dos objetos de interesse. Denota-se que a escolha do visto e vivido requer um conhecimento inicial dos sujeitos bebês, como ponto de partida para buscar recorrências que representem saberes construídos por eles, seu repertório de gestos, ações e intencionalidades manifestas, os quais constituem conteúdos a serem explorados, especializados e aprimorados na oportunidade que a prática pedagógica propicia. Delineada a conotação do momento capturado, a micronarrativa construída pelo olhar da pesquisadora possibilita pensar relações educativas provenientes de uma prática que tem como princípio oferecer condições aos bebês de realizar a exploração de objetos por meio do movimento livre, e consequente exercício de sua autonomia. Frente as cenas fotografadas se pode indagar a respeito das potencialidades desses sujeitos para além do que o olho vê, mas que a cristalização do momento fotografado nos dá a pensar.

Na primeira micronarrativa podemos identificar o gesto como a agência do bebê, mediante o que a forma e a materialidade lhe provocam a perceber e sentir, e com o que constrói e cataloga as características dos objetos. Por outro lado, a competência de dominar o objeto é o que possibilita a esse bebê exercer por meio da ludicidade, sua capacidade criativa de brincar, nesse sentido, o corpo se

torna instrumento e sua autonomia de movimentação o combustível à realização de uma ação que compartilha com um outro, não visível, mas confirmado pela direção de seu olhar.

Nos voltamos à segunda narrativa, na qual podemos reconhecer pelas imagens uma postura corporal que indica a aplicação da força para manter-se de pé, habilidade que a bebê aplica para exercer sua movimentação. Mas, há também a figura de um outro sujeito bebê, representando um par à exploração de objetos, suas ações demonstram certa competência em deter e manusear materialidades, o que parece se evidenciar para a bebê em foco, pelo olhar que captura o gesto do outro. Essa perspectiva percebida convida à ação e enseja a descentração do domínio do próprio corpo pela bebê à possibilidade de conter o objeto de interesse, exigindo a diversificação de ações. Neste caso, o que o outro realiza pode se constituir em possibilidade às ações da bebê, dentro de uma cultura de pares, um repertório a ser apreendido pela própria ação que implica em desenvolver habilidades como equilíbrio, preensão, contenção, entre outras, aprimoradas pelo exercício do movimento livre, o que resultará em um nível de autonomia conquistado por ela.

A análise das micronarrativas reafirma o valor do olhar do/a professor/a na relação com as crianças e na constituição da docência. Provoca ainda a reflexão sobre a necessidade de exercícios de observação e escuta nos processos de formação de professores/as, visto que aquilo que os olhos captam é fruto de concepções, que orientam o olhar a determinadas situações e embasam as interpretações provenientes do observado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A compreensão acerca das infâncias e dos mundos sociais das crianças tem vindo a exigir uma atenção redobrada quanto às metodologias utilizadas para esse fim, dada a complexidade que a envolve. Um primeiro ponto importante de reflexão tratado nesse texto diz respeito à observação e à escuta, ações diretamente implicadas no escopo de conhecer as crianças, as suas infâncias e os processos educativos que as implicam, e que no campo da pesquisa e da prática pedagógica precisam ser tratadas como elementos centrais.

Denominamos esse complexo processo de observar, escutar, negociar e interpretar utilizando procedimentos e instrumentos áudio visuais de narrativas visuais, na perspectiva que tais narrativas permitem ao/à professor/a o encontro com as crianças, desde bebês, como sujeitos que se constituem nas relações em que vivenciam, constroem seus enredos pela experiência de si, na descoberta de suas potencialidades e com o outro, seja um Outro sujeito ou objeto de interesse. Tendo em vista ainda que tais narrativas geram dados os quais, podem servir de base para a desnaturalização do olhar, afinal ao observar o que as crianças fazem, como e por que, temos a possibilidade de questionar as certezas e avançar na constituição de uma concepção de educação que as toma como sujeitos potentes e permite que se organize e ofereça um entorno ótimo (GODALL, 2016) a elas.

Essa seria uma expressão da perspectiva à prática na educação infantil que considera a agência da criança e a contempla propiciando acioná-la desde condições específicas e delineadas em dada configuração como o próprio saber educativo, oriundo de pensar a experiência educativa e suas relações.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del "punto di vista". In: BONDIOLI, Anna (a cura di). **L'osservazione in campo educativo**. Azzano San Paolo: Edizione Junior, p. 5-20.

CLIFFORD, James. Sobre a Autoridade Etnográfica. In: SANCHES, Manuela R. (org.). **Deslocalizar a "Europa", Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade**. Lisboa: Cotovia, 2005, p. 101-142.

CONTRERAS, J. D.; PÉREZ, N. de L. F. (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. In: **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, set./dez. 2016, p. 762-773.

_____. As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas. **RELAdEI**, 5.4, Formación del Profesorado de Educación Infantil, diciembre 2016, p. 70-77.

_____. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Braga: Pro- grama de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2010.

GALVÃO, I. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GODALL, Teresa Castell. Movimiento Libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de estudios con bebés. **RELAdEI**, 5.3, Monográfico Pikler-Lóczy, septiembre 2016, p. 79-90.

GOLDSCHIMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: **Pro-posições**, vol. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 75-98.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (org.). **Infância e Sociologia da Infância: entre** a invisibilidade e a voz. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2013.

PROUT, Alan; JAMES, Alison. “A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems”. JAMES, Allison; PROUT, Alan (eds). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporany issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 7–33.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. In **Revista Brasileira de Educação**, Nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001, p. 27-34.

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ADEUS À INFÂNCIA NO FILME *ADEUS, MENINOS*

Pollyanna Rosa Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS)
pollyannarr@hotmail.com

Keyla Andrea Santiago Oliveira
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ligado à pesquisa interinstitucional em andamento Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância CEPAE/ UFG/PUCGO/ UEG/UAB-UNB/UEMS, este artigo se propõe refletir acerca da infância retratada na película autobiográfica "Au Revoir, les infants" (1987), de Louis Malle.

"Estrela do mar/ Eis um grande espaço/ Muito profundo oceano de trigo/ Espuma turbulenta e repletos celeiros/ Eis seu olhar/ Na imensa luz/ E eis sua voz/ Na opressiva planície/ Nossos amigos ausentes/ E corações despovoados/ Eis a tensão de nossos punhos/ Nosso cansaço e nossa força": poema de Charles Péguy, morto em batalha na Primeira Guerra, acreditava que a infância significava a inocência primeira; em sua obra ela recebe grande importância. Já de início a referência ao poeta na película nos dá pistas, em uma cena em sala de aula, a primeira em que vemos reunidos os meninos que conduzirão o enredo, das indicações de personalidades que Malle provavelmente admirava em termos estéticos e que ajudam na construção da trama em torno da resistência. O poeta, conhecido por seu sentimento de busca de justiça, combate às desigualdades sociais, nos prepara de alguma forma para o encaminhar da história que acaba por desenhar uma amizade que vislumbra ausência, corações despovoados, em meio à tensão da guerra, da perseguição.

Conhecido como poeta da esperança, nas palavras de Milton Dias, trafegou pelo socialismo para depois o abandonar, mas sua trajetória marcante denota de alguma maneira o que o diretor quer imprimir à história de Julien e por sua vez de Bonnet (Jean), uma certa nostalgia, misto de coragem, crítica e denúncia, um chamamento para a humanidade em meio ao desumano, aos desafetos que se expõem na guerra e também fora dela.

> No primeiro dia da batalha do Mame, ou, mais precisamente, no dia 5 de setembro de 1914, uma bala atingiu a cabeça de Charles Péguy e o prostrou definitivamente, no justo momento em que, à frente duma companhia de artilharia, acabara de ordenar aos seus homens: "Atirem, atirem logo, com os diabos!" E assim encerrou, aos 41 anos de idade, seu tempo sobre a terra, exatamente como vivera, de pé, lutando em defesa das suas idéias, do seu país, com a mesma coragem e a mesma autenticidade que usara em todos os momentos da sua vida agitada [...] Charles Péguy, temperamento original, apaixonado, ardente, patriota exaltado, místico, católico independente, cioso da verdade,

> orgulhoso da sua raça, da sua província, do seu povo, do passado da França, cultivando o sonho generoso e lírico de reconstruir o mundo, consertando a humanidade. E, sincero nos seus propósitos, não mistifica, não vacila, não engana nem se deixa enganar (DIAS, p. 188, 1976).

Também de sua autoria são conhecidos os versos voltados à causa cristã, habilmente inseridos na história que nos traz a ambientação do colégio interno St. Jean de la Croix. Nele se cruzam as vidas de Julien, menino de família rica, com outro garoto, Jean, citados, que mais tarde descobrimos ser judeu e está sendo escondido pelos professores da escola, a chamada resistência nos anos de 1943-44, período histórico em que se passa a narrativa.

O filme compreendido como entretenimento ou mero passatempo não está cogitado neste trabalho, ao contrário, aqui ganha *status* de objeto de pesquisa, já que toda construção cinematográfica é resultante de um árduo trabalho reflexivo composto por uma imensa equipe de especialistas que, tal qual uma orquestra, precisam se coordenar para a formação de uma unidade narrativa audiovisual. Como todo texto, o filme também é regido necessariamente por um conjunto que imprime o funcionamento artístico e audiovisual, ou seja, uma gramática, o que demanda, segundo Briselance e Morim (2011, p.11), o mergulho discursivo em uma linguagem inventada por "Thomas Edison e o seu principal colaborador, Willim Kennedy Laurie Dickson". Essa linguagem possui uma gramática composta por signos ou dispositivos estéticos que são cuidadosamente arquitetados e que tendem a provocar efeitos em quem se propõe a ler o texto fílmico.

A identificação dos recursos estéticos usados na construção da narração favorece a compreensão do filme, com destaque à câmera objetiva que, acompanhando as crianças, realça o drama vivido e o sentimento de desamparo apresentado. O lugar de protagonista ocupado por ela nos ajuda a acessar "ora um outro modo de conhecer as crianças, ora a expressão do mundo da maneira como as crianças o veem, escutam e experimentam, ora um olhar infantil que pode ajudar a compreender o mundo e a subverte-lo" (Kramer, 2006, p. 7). Elas encontram refúgio numa amizade que vai crescendo à medida que, entre elas, vão se fortalecendo os vínculos de sensibilidade, sempre abarcando as linguagens da arte e da literatura. Algumas cenas especiais merecerão nossa atenção na análise fílmica fundamentada em Vanoye e Goliot-Lété (1994) pela riqueza de referências tanto no que se refere ao uso dos dispositivos estéticos do cinema quanto aos conteúdos do contexto da segunda guerra mundial em que o filme está ambientado.

Análise fílmica, segundo Vanoye e Goliot-Lété (1994, p.10), é um procedimento de investigação que permite a leitura do texto cinematográfico sob quatro vieses sincrônicos dos campos fílmico, visual, sonoro e audiovisual, denotando a composição do conjunto da obra que só a insistente e a sistemática apreciação oportuniza.

O título da obra dá o tom de toda a narrativa, desde sua introdução ao desfecho. A cena inicial já evoca a ideia de adeus quando Julien despede-se de sua mãe em uma movimentada estação de trem. O diálogo entre eles é truncado,

marcado de rispidez do filho, como uma manifestação de resistência e desgosto frente à indesejada partida do garoto que retornará às aulas. Contudo, trata-se de uma despedida temporária, pois o pior está por vir.

Todo o texto fílmico passa centrado em Julien e o nascimento de uma amizade com o novo colega do colégio interno Jean Bonnet, que na verdade esconde sua verdadeira identidade de Jean Kippelstein, judeu, em uma França dominada pelo nazismo. A narrativa é muito fiel à dinâmica da convivência, evidencia as pequenas alegrias e a insistência dos conflitos das interações entre os pares. A morosidade dos acontecimentos é própria à delicadeza com que é tratado o contexto de guerra e do constante temor da morte nos poucos dias que o filme retrata. Esse ritmo lento é dado pelo uso de uma angulação horizontal com centralização e alguns momentos de lateralidade sem quebras. Isso quer dizer que não houve o uso dos ângulos que chamam muito a atenção do espectador como o *contra-plongée* ou *plongée*, sendo que este último dispositivo estético só foi rapidamente utilizado em um momento de total isolamento de Julien em uma brincadeira de caça ao tesouro, em que se vê completamente desamparado e exposto a todos os perigos, sejam naturais da própria floresta ou da exposição aos soldados nazistas.

O protagonista Julien mostra-se um garoto astuto, que exerce certa liderança com o grupo de colegas, por meio da demonstração de valentia, porém seu olhar carrega uma certa tristeza, desolação e dúvida diante da compreensão parcial do momento histórico em que vivia. Além disso, como toda criança, Julien tem muito com o que se preocupar. Esse é um grande trunfo do filme, pois revela infâncias conduzidas por dramas e sofrimentos típicos de ser criança e afasta qualquer viés romântico que concebe a criança como um ser inocente, despreocupado e feliz.

Julien precisa manter sua posição conquistada nas relações entre os colegas, embora tenha bom desempenho escolar, sua atenção está voltada em conseguir vantagens e manter as negociatas de troca de geleia trazida de casa por cigarros, ser respeitado entre os outros, ganhar nas disputas simbólicas de ofensas ou mesmo nas físicas e nas brincadeiras de perna de pau, não ser descoberto seu segredo de que ainda urina na cama ao dormir ou que lê durante as avaliações e aulas.

Tentar descobrir os segredos do misterioso garoto que chega ao colégio torna-se mais uma ação de sua extensa lista de subversões, contudo, o inesperado para ele é que essa nova “aventura” o captura de uma forma diferenciada do que estava acostumado, pois começa aí uma amizade. O silêncio e a contenção de tensão de Jean desperta a curiosidade de Julien, que mexe nos pertences do novato e encontra dentre os livros uma foto do núcleo familiar e o nome verdadeiro.

Esses componentes narrativos foram evidenciados na linguagem cinematográfica especialmente pelo uso de recursos técnicos como a câmera objetiva focada especialmente em Julien com o plano americano, em especial nas tomadas internas. Já nas tomadas externas o plano é mais aberto, ampliando a visão do espectador que acompanha a trama do protagonista em sua relação com os demais personagens. Em ambos os casos, salta aos olhos o uso da palheta de

cores do filme, as diferentes nuances têm o azul, o verde, o branco, o cinza e o preto como suporte, o que ressalta a sobriedade e o clima gélido que conduz a narrativa.

É interessante observar como o uso dessas cores específicas reforça o ambiente fictício que convida o espectador a entrar na história e ser tocado pelas emoções dos personagens. A ambientação é feita com esse colorido pálido, aos moldes envelhecidos e um tanto envolvidos em uma neblina, como que evocando memórias e imprimindo um ar de melancolia aos cenários.

Essas cores do cenário, do figurino, da cenografia natural são construídas e há uso de poucos filtros, são elementos discursivos que demonstram a frieza das relações afetivas estabelecidas naquele inverno climático. O azul marinho dos uniformes contrastado pelo branco da neve ou da pele dos personagens reverbera a frieza das pessoas, pois ela se presentifica no cotidiano das crianças e dos adolescentes o tempo todo. Percebe-se as diversas manifestações de tentativa de imposição de poder por meio da violência simbólica e física, da traição, dos constrangimentos que submetem seus pares e as contradições entre os ensinamentos cristãos que orientam o colégio e o que é vivenciado em todo âmbito social.

A quebra dessa palheta de cores se dá apenas no interior da igreja muito bem iluminada e adornada de branco, dourado, ocre e vermelho, quando o padre dirige um sermão à comunidade educacional composta por alunos e seus pais. Ao dizer claramente o quanto a riqueza não combina com o desprendimento pregado pelo evangelho cristão, tece duras críticas ao público abastado que ali está. O uso de cores quentes mostra o quão acalorado o sermão se torna, atingindo a todos que ali estão, inclusive um pai que tomou para si a ofensa, e que se levanta.

A contradição se escancara quando Jean entra na fila da comunhão e é saltado pelo padre que o evita na distribuição da hóstia. Jean demonstra também certo fascínio pelos ritos e a imagem de Maria, contudo a pregação de acolhida não é vivida por ele que é a todo instante excluído. A exploração do cenário da igreja é um recurso simbólico poderoso do filme que evidencia os contrassensos católicos que, ao mesmo tempo, acolhem três crianças judias em uma atitude de resistência e de rebeldia arriscando-se frente ao regime autoritário, porém as barreiras religiosas permanecem intransponíveis.

A nosso ver, a partir da obra cinematográfica uma série de questões dialogam com a contemporaneidade, tornando premente umas das potentes reflexões de Adorno (1995): “Que Auschwitz não se repita”. Com ele, refletimos acerca da resistência, do ódio ao imigrante, da intolerância, tão presentes no enredo da película e nos dias atuais.

Para o autor, o cristianismo combina uma sentença extremamente objetiva na ordem social, um de seus grandes impulsos, “a não ser confundido com o dogma, foi apagar a tristeza que tudo penetra” (p.135), e isso significa, em última instância, mascarar de normalidade a indiferença que reina na sociedade, sem a qual Auschwitz não seria possível, isso devido ao fato de não haver mudanças em tal ordem. Ora, para que mudanças ocorram, é necessário questionamento, e as instituições, não excluamos aqui a escola, a família e falando especifica-

mente da igreja, geralmente proclamam verdades muitas das vezes absolutas, que não permitem a pergunta e o pensar por si mesmo.

A adesão quase que plena perpassa muitas das regras ditadas pela escola, o que estimula a conformação e não o que o filósofo frankfurtiano nos alerta, a formação. Para tanto, exige-se criticidade, entendimento de alteridade, consciência, muitas vezes coisificada porque elevada à máxima potência em um contexto como o da guerra. A indiferenciação, no que toca aos ditames manipuladores, reina a ponto de apagar das mentes o ardor da solidariedade, não há questionamento, criam-se massas amorfas que obedecem cegamente ao jugo, se curvam, repetindo ações atrozes que sacrificam o outro sem ao menos uma parcela de entendimento.

Na infância, Adorno mostra a urgência do cultivo dessa formação para a emancipação, a necessidade de um trabalho educativo que lute contra a frieza que se arraiga nas mentes individuais e que arrastam para as multidões sem discernimento, para o silêncio diante do terror, desde que seja o terror para com os outros.

De alguma maneira, essa conscientização aparece em Julien mediada mais enfaticamente pela literatura e pela arte, urdida no mergulho em experiências estéticas que permitem a ele, no convívio com Jean e compartilhamento dessas experiências, construir um saber sensível rico dos elementos que fazem a composição da sensibilidade diante do outro.

Esse saber sensível seria, para Oliveira (2014P. 116), aquele “dramático, que desnuda a repressão, as incertezas e as interrupções, porém favorece profundas mudanças, pois não impede uma corporeidade, uma sensibilidade propensa a alterações e outras perspectivas”. Na medida em que não afasta a tensão, desnuda paradigmas e os supera, abraça o diferente, o não idêntico, permitindo introspecção.

Em momentos de ênfase dessas vivências no filme, percebe-se como o protagonista, mesmo de posse das informações que poderiam denunciar o amigo como judeu, sua verdadeira identidade e nome, coloca-se como aquele que de alguma maneira o protege, zela e sofre por ele, sem deixar de buscar compreender a realidade em que se encontram.

A atmosfera criada no colégio e na família não auxilia muito nesse sentido, quando esconde-se os meninos judeus sem ao menos explicar o que ocorre, além disso, Julien chega a perguntar à mãe se eram judeus, não se vê uma preocupação em criar um clima reativo de fato a posturas de preconceito e desconsideração para com aqueles que carregavam a pecha de serem impuros ou ao menos questionáveis em sua humanidade. Paulatinamente ele vai criando para si o que seria essa representação, mas de novo, de forma solitária, como acontece muitas vezes na infância com seus descobrimentos. Adorno (p. 135, 1995) adverte, “crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas”, já que a ordem social é abundante dela.

Nos livros lidos e manuseados à luz de lanterna e nas escapadelas durante as aulas, vemos duas menções (Os três mosqueteiros e As mil e uma noites),

Julien descortina um mundo mágico e muitas vezes “proibido” que alimenta seu desejo de escape, o extravasar de seus medos inclusive, sem reprimir o que há de mais humano em nós, aquilo que liberta e assegura de algum modo a sensibilidade. O saber sensível que acompanha essas experiências nasce dessa possibilidade de conhecimento de si mesmo, das contradições que abarcam os seres, que equilibram medo e prazer, amor e dor, ternura e horror, sem recorrer a um dos polos, aos extremos que levam à alienação, ao fascismo. O resultado é a consciência, uma profunda empatia, calcada em querer saber o que se passa com o outro e fazer algo a respeito.

Da falta desse saber é que se alimenta o nazismo, fazendo o elogio à força e criando atrocidades, violências, multiplicando olhos que vigiam e mantem a ordem. Na escola, encontramos a disciplinarização, as severidades, o controle dos corpos e comportamentos, e ainda segundo Adorno (1995, p. 128) uma educação baseada na apologia à dureza “significa indiferença contra a dor em geral”.

Os jejuns, as confissões, os sermões que satanizam o riso, a comida regrada no colégio interno são alguns dos controles a que os meninos são submetidos, restrições que se estendem dos corpos às mentes, o que reverbera no *bullying* constantemente voltado ao novato (referência principal ao seu nome, Bonnet, que em francês lembra a palavra Benêt, que significa “cretino”), há que se encontrar bodes expiatórios para os próprios sofrimentos e culpas acumulados em um ambiente em que não se consegue seguir todos os mandamentos sem titubear.

Mostra-se primordial falar da ideia que encontra guarida nessas ações arquitetadas para o domínio do coletivo, um moralismo exacerbado que dá vazão ao que se chama de fundamentalismo, ele aparece em vários pontos da narrativa fílmica, e assume outras facetas, não apenas a religiosa. A referência aos comunistas asquerosos, aos mouros, às mulheres como prostitutas, como inferiores, seres dirigidos por seus impulsos, algumas alusões preconceituosas a qualquer comportamento sensível, chamado de “delicadinho”, o *bullying* constante para com Joseph, por ser um empregado, manco, todas essas ações são derivadas, segundo Tiburi (2018, p. 22), de operadores ideológicos que privilegiam sempre um grupo em detrimento de outro, naturalizando preconceitos, misoginia, subjugação e opressão, ondas conservadoras que sustentam machismos e outros ismos que não admitem diferentes expressões de gênero e sexualidade, por exemplo; consoante a padronização de comportamentos, a hegemonização de papeis sociais, a identidade é heteroconstruída e não um elemento da construção de si, que passa pelo autorreconhecimento de cada um acerca de si mesmo.

A infância dotada de saber sensível recebe esses discursos com estranhamento, Julien chega a questionar o irmão mais velho: “de que os judeus são culpados?, frente a tal absurdo, algo lhe diz da inconsistência das acusações, e seu irmão ironicamente responde, “de serem mais inteligentes que nós”. Percebe-se, portanto, que o cultivo do questionamento, potencializado na experiência estética, constitui em Julien uma reflexão que não o abandona e ressalta claramente para ele a incoerência das situações em que operam inclusive muitos adultos, repetindo e disseminando ódios e falas viciadas na anestesia.

Um momento do filme que ganha um ar de leveza e um ar pouco mais acalorado é quando todo o colégio para apreciar uma exibição de um filme. É incrível como o uso do cinema dentro do cinema é impactante por lançar o olhar para outro universo narrativo e, ao mesmo tempo, permite observar os atores como espectadores. O filme exibido é uma obra prima do mestre Charles Chaplin “Charlot Emigrant”. Nessa cena, são alternadas a exibição da tela projetada na parede com os rostos dos personagens e suas reações.

É belíssima a projeção das imagens concomitante à produção musical ao vivo proporcionada pela professora de piano acompanhada pelo professor de grego, que também é violonista. A trilha sonora das imagens é constituída enriquecendo o espetáculo da exibição cinematográfica. Esse é o único momento em que de forma uníssona se espalham gargalhadas e as minúcias de diversos personagens saltam aos olhos, por meio da alegria promovida pela sétima arte.

Essa combinação audiovisual ressalta a música como um recurso narrativo que dita as emoções. A câmera volta-se para a projeção e ora volta-se para os personagens. Nesse momento o irmão adolescente de Julien corteja a professora de piano, Julien e Jean se entretêm completamente com o filme e, assim, segue essa montagem paralela e cortes que permitem a comparação entre o que é exibido no filme de Chaplin e o que ele provoca nos espectadores, que são os personagens. Isso é ditado pelo ritmo das músicas instrumentais, evidenciando que as músicas representam esse intervalo na sequência orientada pela tensão, pelo temor da morte e do adeus. O cinema, tal qual em nossa vida cotidiana, é um alento, é uma fuga da realidade em uma viagem imaginativa.

A imagem da estátua da liberdade projetada no filme de Chaplin é focada por alguns instantes, logo em seguida os rostos dos outros dois meninos judeus, amigos de Jean, ganham a tela, mostrando o desejo de alforria da situação em que se encontram presos, reféns. A própria temática da película passada aos garotos é o espelho do drama vivido por eles, um drama muito atual, em que em pleno século 21 assistimos milhares de crianças e suas famílias refugiadas

e imigrantes, expulsas de suas terras natais, desrespeitadas em seus direitos de vida digna e de exercerem suas cidadanias.

A desolação em que se afunda Jean é abismal, dois anos sem ver o pai, preso, sem saber o paradeiro da mãe, a Gestapo opera, nesse sentido, perseguição e uma tortura, que, segundo Adorno (1995, p.130), pegando emprestadas palavras de Horkheimer, "é a adaptação controlada e devidamente acelerada das pessoas aos coletivos", ou pelo menos a tentativa de se fazer isso; no caso dos judeus isso ganha proporções terríveis, porque considerados impuros, devem ser exterminados, como o foram, aos montes. O pequeno judeu encontra escape dessas situações nos desenhos que pinta e que retratam aviões de guerra, na própria literatura, já citada, e na música, já que na aula com a professora de piano o descobrimos um verdadeiro artista, uma sensibilidade apurada e articulada a uma técnica, fruto de muito estudo e dedicação.

O compartilhar desse saber artístico se destaca em um outro momento muito significativo em que a trilha sonora é ressaltada, mas sendo produzida pelos personagens: é uma situação em que Julien e Jean estão escondidos na sala de piano tocando juntos orientados por Jean que, notoriamente se sobressai nos estudos musicais e vai ensinando ao amigo enquanto os demais estão se dirigindo ao abrigo, protegendo-se de um bombarbeio. O contraponto da música surge aqui de forma muito perspicaz, essa cena é antecedida por uma aula de música em que a professora de piano toca e canta com os alunos a canção "Creio em ti, meu Deus"; na cena em que Julien e Jean tocam em parceria no piano a música seria considerada profana, já que é um *ragtime* (gênero musical norte-americano mais popular) e proporciona o riso e a brincadeira, a diversão, o improviso e a criatividade, características longe de serem aprovadas pelas regras moralistas que impedem a liberdade das rupturas.

Em outros momentos a trilha sonora instrumental e clássica, "Momento musical número 2, de Franz Schubert, e Rondo capriccioso, de Saint-Saens, ambas composições interpretadas por Ami Flammer, se faz presente, contudo ao longo do filme prevalecem os sons diegéticos do ambiente, isto é, os ruídos.

Com exceção desse alento, a sequência do filme é marcada pelo temor, a ameaça do adeus. Não mais a despedida da mãe na estação do trem, que traz a sensação de que é mais uma dentre tantas que ainda estão por vir, mas agora, depois do encontro de Julien e de Jean, o temor da morte e da perda torna-se um imperativo. O medo das crianças não é da guerra armada em si, pois até os alertas e os sons de bombardeios não mobilizam mais as crianças. Nas palavras do protagonista para seu amigo, "só eu penso na morte nesse colégio, é inacreditável!".

Essa fala pode ser vinculada à ótica freudiana sobre a guerra (Freud, 1996a, p. 204), como a demonstração de que o ser humano é mobilizado por forças contrastantes, as pulsões de manutenção da vida assim como as pulsões que nos impelem ao polo oposto: as pulsões de morte. A guerra é o palco que, notoriamente, radicaliza e escancara o predomínio em que o ataque ao outro é uma forma de preservação da vida de um grupo em detrimento dos demais, pelo uso dos recursos, da força, do poder e da barbárie.

O contexto da França de Vichy, cidade que se tornou capital nestes anos de 1940 a 1944, por ocasião do governo fantoche de Phillippe Pétain, que orquestrou a rendição com a Alemanha, era o de entrega dos judeus aos alemães. Os colaboradores, a milícia, que fazia a patrulha das instituições e buscava focos de resistência para os destruir, eram franceses, pessoas cooptadas pela manipulação, que anteriormente poderíamos designar, nos dizeres de Adorno (1995, p. 134), de "mais ou menos civilizadas e inofensivas", que concorreram para a frieza da mônada social, constituindo "enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem". Alguns padres e professores fizeram frente a essas investidas no colégio, o diretor, também padre, asseverava a importância de apreender o verdadeiro sentido da educação, consistindo esse a sabedoria com o uso da liberdade, que em essência é o que se nega quando se opta pela participação nos coletivos alienados.

Em sala de aula, com as crianças diante de um mapa em que o professor explica o avanço russo, citando as informações anunciadas pela Radio Londres e a Radio Paris, e comentando que a verdade estaria entre o que uma e a outra rádios propagam, já que são tendenciosas, percebemos mais uma vez a ironia vindo das crianças, e numa jogada do diretor muito sutil, carregada de crítica, elas cantam: "Radio Paris mente, Radio Paris mente, Paris, Paris é alemã".

A narrativa de alguns dias da vida de Julien mostra seus dramas cotidianos que por vezes são agravados pela presença de soldados nazistas interrompendo as ações, adentram o colégio, o restaurante, patrulham as estradas sempre em tom de ameaça e de perseguição aos judeus. O ápice do filme é a descoberta da identidade de Jean, fruto da delação de Joseph, que se viu pego por furtos na cozinha. Como forma de vingança, denuncia que o instituto abriga clandestinamente alunos judeus. Joseph diz posteriormente a Julien, "Não banque o santo. É a guerra, meu velho!". Essas breves palavras mostram o que é a guerra, espaço para o que é mais degradante e a perda da humanização.

O que chama a atenção no filme é a forma como o horror da guerra é apresentado, o campo de batalha está no egoísmo, no puro individualismo, na prevalência do sentimento de apreensão e angústia no contexto reacionário que impõe a des-

tituição da humanidade do outro por meio da inferiorização. A preocupação com a perseguição e a ameaça de morte que Jean sente são gritantes (ele confessa a Julien que sente "medo o tempo todo"), pois mesmo com os muros do internato ninguém o protege, ele vive o puro desamparo.

Uma autoridade nazista interrompe a aula citada anteriormente em que as crianças cantam ironicamente, e pergunta quem é Jean Kippelstein. Frente ao silêncio e a negativa do professor, ele perambula pela sala e percebe o gesto involuntário de Julien ao olhar para traz temendo a Gestapo por seu amigo Jean. Nesse momento, é utilizada pouca profundidade de campo, iluminando o rosto de Julien e desfocando todo o restante. Isso quebra a encenação em profundidade que prevalece no filme, que evidencia o cenário e as relações entre os personagens em toda *mise-en-scène*. O plano aproximado com ausência de foco em torno da protagonista dá a ideia de que seu olhar dirigido ao colega faz com que tudo ao seu redor irá desmoronar, embaçando os rostos dos colegas ao seu lado e atrás, inclusive de Jean.

Isso faz todo o sentido ao final do filme. Esse "adeus" presente no título trata da despedida para a morte. A materialização dos sentimentos e das emoções nesse filme ocorrem pouco pela via do diálogo e muito mais das ações. Esse adeus próximo ao desfecho ganha corpo na fala do diretor do colégio seguido pelos três alunos judeus por ele escondidos e escoltado por soldados alemães ao passar pelo pátio repleto de crianças, ele diz "Adeus, meninos! Até breve". Essa promessa da brevidade do reencontro ganha o ar de protocolo agora bem compreendida por Julien que não contém a lágrima da dor do desamparo. Em plena Segunda Guerra, o diretor do colégio se despede de seus alunos, quando preso pela Gestapo e o que vemos é verdadeiramente um adeus à infância.

O desenlace do filme é revelado pelo surgimento da voz do narrador em *off* dizendo que ele se recorda exatamente daquele dia de janeiro, ou seja, o dia do "adeus" de quarenta anos atrás, como se a narrativa tivesse sido um completo *flashback*, uma lembrança viva de acontecimentos tão marcantes. Esse é um tipo de recurso técnico de ilusão que só o cinema pode oferecer, pois para retomar a memória, segundo Freud (1996b, p.20), "é preciso que levemos em conta

a distorção e a reelaboração às quais o passado de uma pessoa está sujeito, quando visto na perspectiva de um período posterior".

Mostra-se uma mensagem vigorosa, no entanto, a importância de se elaborar o passado, um filme como esse, além de proporcionar o completo mergulho nos dramas vividos nas vidas dessas crianças, que provavelmente foi experienciado pelo diretor, até onde se pode elucubrar, é também um despertar ou chamado para a premência do investimento em saberes sensíveis que nos tocam, nos enternecem, mas também nos abrem os olhos para os perigos da conformação, para que tragédias anunciadas como de Auschwitz e Mauthausen não aconteçam novamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DIAS, Milton. **Péguy, poeta da esperança**. Disponível em http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/revistas/1976/ACL_1976_25_Peguy_Poeta_da_Esperanca_Milton_Dias.pdf

BRISELANCE, Marie-France e MORIN, Jean-Claude. **Gramática do Cinema.** Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2011.

FREUD, Sigmund. História de uma neurose infantil In: Edição Standard Brasileira das **Obras Psicológicas Completas,** Vol XXVII, Imago Editora, Rio de Janeiro, 1996a.

FREUD, Sigmund. Por que a guerra? In: Edição Standard Brasileira das **Obras Psicológicas Completas,** Vol XXII, Imago Editora, Rio de Janeiro, 1996b.

KRAMER, Sonia. Prefácio de **A infância vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância**: uma proposta com leitura de imagens. Curitiba: Appris, 2014.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Filmografia:

Au Revoir, les infants. 1987. De Louis Malle. França. DVD

AS CRIANÇAS, AS FOTOGRAFIAS E O ATO DE FOTOGRAFAR: REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Liana Castro
PUC-Rio
lianagarciacastro@hotmail.com

> Para mim, a câmera é um caderno de esboços, um instrumento de intuição e espontaneidade, o mestre do instante que, em termos visuais, questiona e decide simultaneamente.
> Cartier-Bresson

Que imagens as crianças produzem quando estão com câmeras fotográficas em punhos? Para onde apontam suas câmeras? Que imagens suas lentes capturam? No que elas focam? O que deixam de enquadrar? O que elas dizem sobre o que fotografam? Este texto apresenta reflexões que emergiram a partir da realização de oficina de fotografia com crianças em uma pesquisa de mestrado. Tem como objetivo mostrar a riqueza do campo empírico e a multiplicidade de questões que extrapolam o problema de investigação acadêmica, sobretudo quando crianças são sujeitos ativos na pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo responder em diálogo *com* as crianças o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e registram do espaço por elas frequentado em seu cotidiano institucional. A investigação foi realizada em uma creche da rede pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense). Utilizou-se como estratégias metodológicas a observação do cotidiano de uma turma de crianças com quatro anos e a realização de oficina de fotografia com as integrantes da mesma turma.

Os estudos da psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski (1991, 2007, 2009), da sociologia da infância a partir das ideias de Corsaro (2005, 2011), Ferreira (2002, 2010) e Sarmento (2008) e da filosofia do diálogo de Buber (1974, 2004, 2008, 2009) sustentam as concepções de criança enquanto sujeito social, histórico, pessoa que sente, inventa, brinca, cria o mundo.

Inicialmente, o artigo apresenta as lentes teórico-metodológicas da pesquisa; em seguida, expõe como foi realizada a oficina de fotografia; e, por fim, apresenta as fotografias e as reflexões metodológicas que emergiram da pesquisa.

LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa foi realizada com as contribuições da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e da filosofia do diálogo, que auxiliam na construção da visão de criança, como:

> Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir

de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais (KRAMER; MOTTA In: OLIVEIRA Et al., 2010).

Vigotski (1991, 2007, 2009) contribui para a compreensão do ser humano como uma unidade de totalidade quando reconhece, da mesma forma, o aparato biológico e a cultura. O ser humano, desde o momento que nasce, interage com o meio - com as pessoas e com os objetos da cultura -, numa relação dialética entre fatores internos e externos. Desse modo, enquanto age sobre o meio, ele o modifica ao mesmo tempo em que é modificado pelo que o cerca. A humanidade, então, é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos e em cada um. Nessa perspectiva, a criança é sujeito integrado e situado histórica, social e culturalmente, que se desenvolve mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade, tornando-se produtos e produtoras da história humana.

A partir dessa compreensão, Vigostki (1991, 2007, 2009) realça o potencial criativo e as especificidades infantis. Desde bem pequena, a criança não se limita a reproduzir fatos ou impressões do mundo adulto, mas articula novas combinações, faz descobertas, inventa, recria e ressignifica experiências vividas. Sua capacidade inventiva e de criação é ressaltada pelo autor que a entende como sujeito ativo que participa e intervém na realidade. A criança se constitui na relação com o outro, em interação, e suas ações, em especial a brincadeira, são formas de reelaboração do mundo. Seu desenvolvimento é enraizado nas ligações entre sua história individual e a história social, e sua subjetividade se constitui de maneira dialógica: a criança constitui seu “eu” em interação com outros “eus”. O outro/o meio, assim, assume um papel vital na construção do conhecimento, e, dessa forma, o desenvolvimento não é previsível. Ele depende de diferentes aspectos e a fonte para o surgimento das características humanas específicas é o meio social. Conhecer as experiências de ser criança exige, portanto, o estudo de processos e relações, contribuição específica de Vigostki, coerente com sua proposição de fundamentar a psicologia na história e na sociologia, em convergência com a sociologia da infância.

A sociologia da infância traz contribuições acerca do papel da criança, nos seus processos de criação, nas representações e interpretações da cultura e da sociedade nas quais está submersa e é sujeito ativo. Parte-se da compreensão de que as crianças são atores sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas de pares, e contribuem para a produção do mundo adulto. Para as crianças, a infância é um período temporário; para a sociedade, é uma forma estrutural permanente ou uma categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem e suas características variem historicamente. Neste sentido, as crianças não estão sendo preparadas para viver em sociedade porque elas já vivem em sociedade.

A infância está relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos etários, e o arranjo estrutural dessas categorias afeta a natureza da infância. A complexidade dessas variáveis torna o processo de transmissão de saberes e valores muito mais complexos do que a concepção tradicional de socialização propõe (SARMENTO, 2008). Nessa perspectiva, Corsaro (2011)

propõe o termo reprodução interpretativa no lugar de socialização, acreditando que o primeiro abrange aspectos criativos de participação das crianças na sociedade enquanto o segundo apresenta uma conotação individualista e progressiva. Entende-se, assim, que a criança participa ativamente no mundo e, ao mesmo tempo, afirma-se diferente dele (FERREIRA, 2010). Essa visão considera que a criança não é receptáculo passivo do mundo adulto. Elas possuem vivências próprias, inseridas na cultura, e maneiras próprias de expressar o que entendem sobre o mundo.

As principais preocupações da sociologia da infância, segundo Ferreira (2002), têm a ver com evidenciar, por um lado, que o modo como nós, adultos, vemos as crianças interfere no modo como nos relacionamos com elas e, por outro, que as crianças são atores sociais dotados de pensamento crítico e reflexivo. Para a autora, reconhecer as crianças como atores sociais requer do adulto atenção e preocupação em escutá-las, e "isso não é possível sem estar disposto a deixar-se surpreender pelas crianças e a seguir atrás delas para aceder aos seus mundos" (FERREIRA, 2002, p. 2). Essa postura do adulto implica reflexões acerca das desiguais relações de poder entre adultos e crianças, de forma a aceitar inversão de posições e papéis tradicionais e promover a participação das crianças na tomada de decisões que lhe dizem respeito. Para a autora, reconhecer a criança enquanto ator social significa, também, ter a consciência de que há desigualdade entre grupos etários, classe social, gênero e cor/raça, ou seja, não é a mesma coisa ser branco ou negro, menino ou menina, pertencente à classe média ou morador de favela, mais velho ou mais novo. Dessa forma, a sociologia da infância contribui para desconstruir as sutilezas que se revestem nas relações de poder e opressão.

A construção de um olhar sensível para as sutilezas dessas relações é favorecida com as contribuições de Martin Buber. Apesar de não ter estudado especificamente as crianças, sua filosofia traz contribuições para a compreensão do diálogo como espaço privilegiado de produção de conhecimento de si e sobre o mundo. Nessa perspectiva, só é possível compreender o ser humano na relação com o outro, com o mundo, com o seu contexto histórico. Para o autor, o "eu" só existe com um "tu", na medida em que o aceito em sua totalidade, de forma que ele se torne presença para mim. Trata-se de um convite para uma existência autêntica que se expressa apenas na relação dialógica. O sentido do humano, para o filósofo, é a relação com o outro, com o mundo (BUBER, 1974).

A partir da compreensão de que o ser humano é ser de relação e que a relação é o fundamento de sua existência, Buber (1974) caracteriza duas atitudes distintas do ser humano face ao mundo, pronunciadas pelas palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso. A relação Eu-Tu reflete a atitude do encontro com o outro, na reciprocidade e confirmação mútua. Revela-se no engajamento, no comprometimento incondicional com o outro. Já o relacionamento Eu-Isso expressa a objetividade. Reflete a atitude de utilização, sendo o mundo objeto de uso e de experiência. Sobre o relacionamento Eu-Isso, Buber discorre que trata-se de uma atitude necessária, mas que se torna nociva quando se converte na forma preponderante de expressão humana (SANTIAGO, 2006).

Para que o encontro Eu-Tu aconteça é necessário que haja entrega por inteiro, que haja totalidade, pois a relação com o semelhante não envolve apenas uma parte do ser (BUBER, 2008). Essa totalidade se vincula à inteireza do sujeito envolvido, de forma que o encontro acontece no entre, no espaço onde se realiza o diálogo, na reciprocidade da ação entre os seres humanos.

As três vertentes trazem a perspectiva dialógica para pensar a pesquisa em ciências humanas e contribuem na compreensão da criança como sujeito potente para dar sentido ao contexto em que vive. A pesquisa com crianças se trata de um processo criativo, considerando que parte da interação entre crianças e adultos. Os instrumentos metodológicos devem, então, possibilitar formas de representações, possibilitando que as crianças expressem suas reelaborações criativas do que viveram. Essas estratégias servem como superação de barreiras geracionais e de comunicação.

Partindo dessas premissas, com o intuito de garantir que as crianças tivessem espaços para a fala e fossem proporcionados espaços de diálogo, a estratégia metodológica da realização de uma oficina de fotografia pareceu oportuna a fim de tornar viável às crianças expressar seus pontos de vista sobre os espaços da instituição que frequentam.

Essa aposta está fundamentada no entendimento de que produção de imagens através da facilidade do *click* possibilita aproximação com a perspectiva do lugar onde se olha, com o universo do outro. As fotografias são uma forma que as crianças podem "dizer" e dizem sobre as crianças. Além disso, favorece outros tipos de observação porque transforma a natureza do olhar; o olhar, na fotografia, é direcionado, focado, selecionado (LENZI et al., 2006).

NOTAS SOBRE A OFICINA DE FOTOGRAFIA

Após três meses de observação sistemática - duas a três vezes por semana, cerca de uma hora por dia – numa turma de crianças de quatro anos de idade, foi proposto às crianças a brincadeira de fotografar os espaços da creche.

Num primeiro momento, foi apresentada às crianças uma máquina fotográfica digital. Já em 2014, o uso desse aparelho não era mais tão comum, pois a facilidade e a qualidade crescentes em fotografar pelo aparelho celular vieram tornando-o obsoleto. De um grupo de dezesseis crianças, apenas duas falaram "Minha mãe tem uma dessa" (Caderno de campo, 8 de outubro de 2014). No dia seguinte, foi disponibilizada uma máquina para cada criança e proposto a elas que fotografassem os espaços da creche. Além de instruções básicas de uso da máquina fotográfica, foi planejado com as crianças a ordem dos espaços para serem fotografados, traçando, assim, um percurso. Onze crianças participaram deste momento e tiraram um total de 1699 fotografias.

No segundo momento, realizado duas semanas depois, a intenção foi conversar sobre as fotografias. Foram selecionadas e apresentadas às crianças 187 fotos, usando um *notebook*. Ao rever as fotos, as crianças puderam olhar novamente para as fotografias e dizer o que queriam mostrar com a imagem. Todas as crianças da turma, inclusive as que não estavam presentes no dia da oficina,

puderam dar contribuições sobre as fotografias. O diálogo produzido pelo grupo a partir da leitura das fotografias foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise.

É importante ressaltar que todas as fotografias foram produzidas pelas crianças, sem cortes ou edições posteriores. Com o intuito de garantir proteger as crianças e não expor os adultos, foram selecionadas fotografias em que não aparecem rostos para que as pessoas da instituição não fossem facilmente identificadas. Com esse mesmo objetivo, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios de forma aleatória.

AS CRIANÇAS, AS FOTOGRAFIAS E O ATO DE FOTOGRAFAR

As crianças, nesta pesquisa, exploraram possibilidades através do uso da máquina fotográfica como registro do seu olhar. A oficina de fotografia escapou o seu objetivo inicial e revelou-se como uma oportunidade de relação, de conhecimento não apenas sobre o espaço, mas também de conhecimento de si.

Na experiência da oficina de fotografia com as crianças, emergiram reflexões sobre a relação que elas estabeleceram com a câmera. O estar com a máquina fotográfica em punhos oportunizou às crianças, além da participação de forma ativa na pesquisa, um empoderamento para a construção de suas imagens. Essa estratégia metodológica possibilitou que as crianças pudessem circular livremente pelos espaços da instituição e entrar em locais que no cotidiano são proibidos para elas. Elas expressaram satisfação por guiarem a pesquisadora nesse processo, até porque eram elas as conhecedoras dos espaços da instituição. A inversão de posições tradicionais – o adulto como condutor e as crianças sendo conduzidas – foi percebida pelas crianças: “Você não conhece ninguém aqui, né?!” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).

Imagem 1. Cozinha

Imagem 2. Salas das outras turmas

Imagem 3. Levi com a máquina fotográfica

Imagem 4. Vinícius fotografando

Muitas foram as fotografias das crianças em ação com a máquina fotográfica. Elas fotografaram umas às outras utilizando um instrumento pouco familiar a elas, pois, como observado anteriormente, mesmo no ano de 2014, quando foi realizada a oficina, o celular já era mais utilizado para fotografar do que a máquina. Porém, mesmo o celular é comumente usado apenas pelos adultos. Durante a oficina, num primeiro momento, tiraram muitas fotografias, demonstrando euforia pela possibilidade de utilizar o instrumento. As crianças quiseram, também, experimentar as diferentes máquinas fotográficas, trocando umas com as outras, o que impossibilitou registrar a autoria das imagens.

Nos primeiros disparos, as crianças fotografaram pessoas que estavam na creche, pedindo para que elas fizessem poses. Todos/as respondiam às solicitações das crianças com sorrisos. Entretanto, a circulação das crianças pela creche com a máquina fotográfica nas mãos provocou estranheza em alguns adultos: “Você não tem medo de que elas estraguem?” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2014), perguntou uma professora à pesquisadora. Outros adultos questionaram as crianças sobre o dono da máquina. Uma das crianças respondeu: “É da Lia!” (idem). Nesse momento, a pesquisadora virou “Lia” para as crianças. Várias crianças começaram a chamá-la carinhosamente dessa forma. A relação entre crianças e pesquisadora, que já vinha se fortalecendo ao longo do período de observação na turma, durante a oficina se tornou ainda mais próxima. Elas pareciam agradecidas pela oportunidade proporcionada a elas através da pesquisa.

Imagem 5. Amarrando o cadarço do tênis

O registro de uma criança enquanto a pesquisadora amarrava o cadarço de seu tênis, enquadrando ainda a flor que esta tinha acabado de ganhar de outra criança, permite observar, além de indícios da qualidade da relação entre pesquisadora e crianças, como o foco das crianças mudou no decorrer da oficina. Após a euforia inicial, as crianças começaram a se ater a detalhes, apresentando mais calma e concentração durante os disparos. Brinquedos, legumes, livros, pedrinhas, folhas e... pés. Muitos pés! O próprio corpo e o corpo do outro foram enquadramentos recorrentes.

Imagem 6. Pé

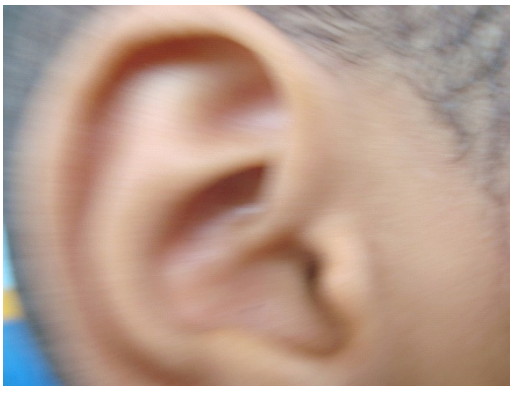


Imagem 7. Orelha

Imagem 8. Sombras

Além de fotografias dos próprios pés, as crianças fotografaram partes do corpo das outras crianças e sombras. Mostraram, ainda, conhecer bem uns aos outros.

> Antônio: É a Jéssica!
> Pesquisadora: Como você sabe?
> Antônio: Aqui. É ela. (Apontando para a sombra na fotografia).
>
> Eduardo: É o Renan.
> Pesquisadora: Vocês conhecem os amigos pela orelha, pela sombra, pelo braço, pela pontinha do dedo.
> Eduardo: Eu conheço
> (Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A oficina de fotografias, da elaboração do percurso à análise das imagens, evocou lembranças e possibilitou narrativas de experiências vividas e compartilhadas. Foram muitas fotografias no “caminho das árvores”, na “árvore que tem pimentas”, no “banco de picar folhas” e desses espaços, em contato com a natureza, que as crianças mais tinham histórias para contar.

Imagem 9. Árvore que tem pimentas

Imagem 10. Banco de picar folhas

A invenção de narrativas também foi possibilitada durante a oficina. As crianças atribuíram novos sentidos para os espaços, abrindo para a dimensão lúdica.

> Nicolas: Vamos ali! Ali tem uma porta!
> (É o corredor lateral estreito. Um lugar com muitas plantas.)
> Pesquisadora: Vamos chamar todos!
> (Nicolas chamou, e todos chegam “onde tem uma porta”. É a casa da funcionária residente.)
> Pesquisadora: Vocês sabem quem mora aí?
> Silêncio.
> Iasmin: É a bruxa!!!
> (E todos saíram correndo, inclusive a pesquisadora)
> (Caderno de pesquisa, 9 de outubro de 2014).

Imagem 11. Caminho para Casa da Bruxa

Assim como brincaram com os espaços, as crianças brincaram ao observar as fotografias.

> Antônio: Eu vou pintar o céu de vermelho.
> Santiago: Eu vou pintar de azul, aqui de amarelo.
> (Várias crianças passam a mão na tela do *notebook* como se estivessem pintando com pincel.)
> Antônio: Vou pintar de rosa.
> Santiago: Vou pintar o céu de branco
> (Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

Outras possibilidades de cores das paredes da creche também emergiram neste momento da oficina.

Imagem 12. Chuveiros

> Eduardo: Que foto feia! Que foto feia! Tira!! (Olhando, muito incomodado, para a foto dos chuveiros).
> Pesquisadora: Por que você achou essa foto feia?
> Eduardo: A parede está feia!
> Pesquisadora: Tem razão. Está precisando de uma tinta, né?!
> Eduardo: É. Uma tinta.
> Pesquisadora: De qual cor você acha que poderia pintar essa parede?
> Antônio: Verde!
> Santiago: Eu gostaria do banheiro roxo.
> Leandro: Amarelo. Azul e amarelo
> (Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).

A fotografia do banheiro provocou sentimentos de desagrado em Eduardo, que não participou do primeiro momento da oficina. Segundo Jobim e Souza e Lopes (2002, p. 9), "na foto o tempo de observação é determinado pelo leitor/observador, que pode inclusive conduzir seu olhar para além do enquadramento dado pelo fotógrafo no momento do clique". Observar as fotografias favoreceu às crianças manifestar sua sensibilidade estética em relação ao espaço e, ainda que instigados pela pesquisadora, apontar outras possibilidades estéticas.

Assim como o "feio" provoca sentimentos de reprovação, também atrai os

olhares das crianças, como pode ser observado na fotografia e no diálogo sobre o vaso com cocô.

Imagem 13. Vaso sanitário

Santiago: Cocô! Cocô!
Antônio: Eca!
Eduardo: Que fedor!
Leandro: Eu que tirei.
Pesquisadora: Leandro, por que você quis tirar foto do cocô?
Leandro: Porque eu gosto
(Caderno de campo, 24 de outubro de 2014).

A sensibilidade estética das crianças também foi observada na produção das imagens. Algumas crianças produziram sequências fotográficas, experimentando perspectivas, ângulos, cores, formas e texturas.

Imagem 14. Caminho das árvores

Imagem 15. Brinquedos no cesto

Imagem 16. Azul

Imagem 17. Azul

Imagem 18. Azul

Experiências de conquistas também foram observadas. Vinícius, durante todo o período de observação, recusava-se a participar do que era proposto pela professora, sobretudo das atividades que exigiam o uso de lápis, e era o único autorizado a isso. Já na apresentação da proposta às crianças, ele era um dos mais entusiasmados. Nesse momento, foi explicado às crianças que ao apertar o disparador, apareceria a luz do *flash*. No dia da oficina, Vinícius, muito concentrado e determinado, buscou por cerca de quinze minutos a melhor posição para clicar o botão. Quando, enfim, conseguiu, a comemoração foi eufórica: “Olha, eu consigo! Olha a luz!” (Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).

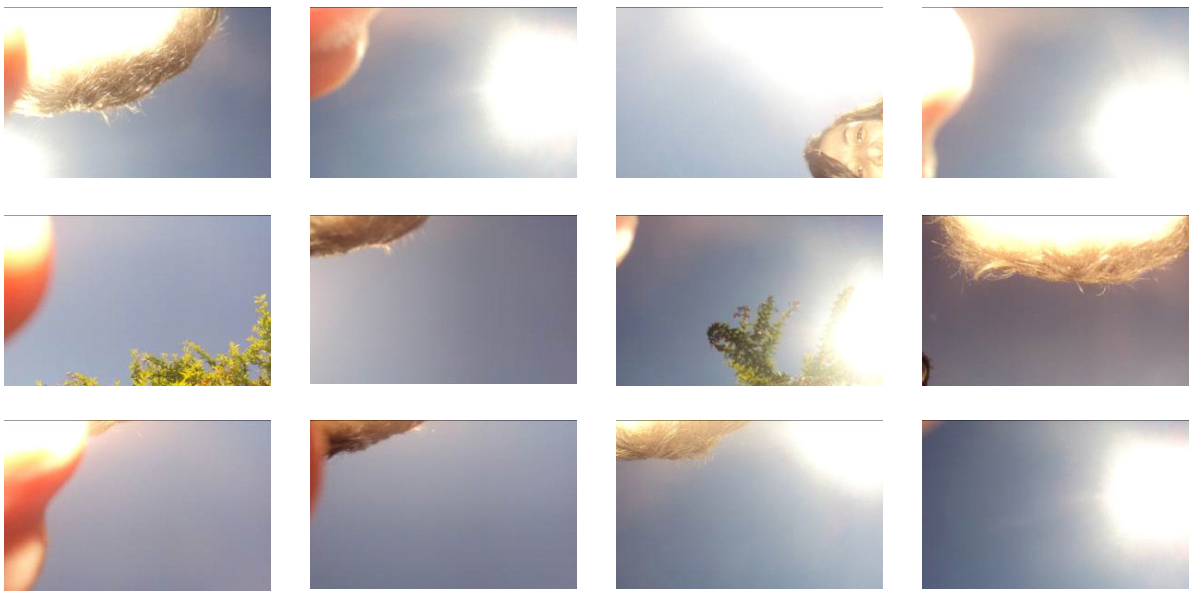


Imagem 19. Sequência das primeiras fotografias do Vinícius

Vinícius se referia a luz do flash, mas seus disparos produziram belas imagens da luz do sol. Essas fotografias foram comemoradas pelas demais crianças que demonstraram, nessa e em outras situações, atitudes de amizade, o que, para Buber, são atitudes de inclusão. Para o filósofo, amizade é “uma relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro” (BUBER, 2004, p. 29). Na inclusão, eu participo do mesmo acontecimento, simultaneamente, com o outro, eu com os meus sentimentos e ele com os dele. A inclusão, assim, é um ato de reciprocidade. Para o autor, sem inclusão, não

é possível educação; todo ato realmente educativo é um ato inclusivo e, consequentemente, dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de fotografia como estratégia metodológica na pesquisa com crianças mostrou-se potente para dar visibilidade às demandas infantis. As imagens produzidas evidenciam que interessam às crianças os detalhes, as miudezas, os nossos corpos, os objetos e os espaços que evocam experiências significativas para elas, que possibilitam narrativas. Interessa o contato com a natureza, o brincar, as relações.

Interessa, ainda, deslocar-se com autonomia nos espaços das instituições pensadas e criadas para elas. Com a câmera fotográfica em punhos, elas buscaram nos espaços o que as interessavam, e assim fizeram de forma organizada e segura.

Como produtoras e leitoras das imagens, as crianças mostraram sensibilidade estética. A apreciação do que consideram feio e belo, bem como o apontamento de outras possibilidades estéticas, foi viabilizada pelo tempo para observação dos espaços através das fotografias. Percebeu-se, nessa experiência, a fotografia como mediadora e propulsora de diálogos entre crianças e dessas com a pesquisadora.

O potencial inclusivo do ato de fotografar também merece destaque. A facilidade do *click* no disparador, aliada aos olhares curiosos e à postura investigativa das crianças diante do mundo, podem impulsionar conquistas e favorecer a inclusão. Segundo Lopes (2005, p. 104), “a linguagem fotográfica e sua interação com as demais linguagens expressivas constituem um amplo campo de pesquisa e nos aponta outras formas de construção da prática pedagógica e de remoção das barreiras à aprendizagem”.

As reflexões suscitadas na realização de oficina de fotografia com crianças dirigem nosso olhar para a importância de uma formação de professores que aborde aspectos relacionais e estéticos e que aproxime os adultos das perspectivas infantis. Deixemo-nos ser conduzidos/as pelas crianças.

REFERÊNCIAS

BUBER, M. **El caminho del ser humano y otros escritos.** Salamanca: Kadmos, 2004.

_____. **Eu e Tu.** Tradução do alemão, introdução e notas ZUBEN, N. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico.** São Paulo: Realizações, 2011.

_____. **Sobre comunidade.** Campinas: Perspectiva, 2008.

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 das crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-42.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio/ago. de 2005, p.443-464.

_____. **Sociologia da infância.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). **A página da educação.** n.117. Ano 11. Nov./2002. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7HYPERLINK "http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2"&HYPERLINK "http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2"cat=117HYPERLINK "http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2"&HYPERLINK "http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2"doc=9121HYPERLINK "http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2"&HYPERLINK "http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2"mid=2>, acesso em 27 de janeiro de 2015.

_____. "- Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, jul./dez. de 2010, p.151-182.

JOBIM E SOUZA. S.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, julho de 2002, p.62-80.

LENZI, L. H. (org.); DA ROS, S. Z. (org.); SOUZA, A. M. A. (org.); GONÇALVES, M. M. (org.). **Imagem:** intervenção e pesquisa. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

LOPES, A. E. R. de C. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica.** Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG/MEC, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetesHYPERLINK "http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107"&HYPERLINK "http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107"id=107>, acesso em 8 de março de 2015.

SANTIAGO, M. B. N.; RÖHR, F. **Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber.** Caxambu: Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.
SARMENTO, M. (org.); GOUVEA, M. C. S. de. (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Criação e imaginação na infância.** Comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS CRIANÇAS E O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR – POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS E APRENDIZAGENS SOCIAIS

Júlio César Mendes Fontes
UFSJ
jcmfonte@gmail.com

INTRODUÇÃO

A vida cotidiana propicia aos sujeitos que dela participam possibilidades de interação e aprendizagens. Compreendida como um conjunto de modos de fazer, de rituais, costumes, hábitos, rotinas, atos banais, ações simples, situações ordinárias que se desdobram a cada repetição da vida, a vida cotidiana é uma construção humana nas suas dimensões históricas e culturais. Neste sentido, este ambiente não existiria se não fosse objeto de aprendizagem de práticas locais, saberes implícitos, saberes incorporados (BROUGÈRE, 2012).

O cotidiano, muitas vezes ignorado, apesar de possuir recursos numerosos para a compreensão do mundo, é um espaço privilegiado de aprendizagens, pois encontra possibilidades de conhecer e conquistar habilidades, competências e identidades sociais. As pessoas aprendem a participar do cotidiano, a dominar as práticas de referência da vida diária, e, também, outras práticas similares sobre perspectivas e pontos de vista da própria pessoa e de outros sujeitos. Mas também, descobre – se no encontro com o banal, o simples, novas situações de aprendizagens para lidar com este e construir outros cotidianos. (BROUGÈRE, 2012).

De acordo com Brougère e Ulmann (2012), aprender, na vida cotidiana, é entender o lugar das práticas e saberes, é o confronto com lugares, pessoas, artefatos tecnológicos e sociais, é o lugar onde surgem os acontecimentos que levam a (re)construir e (re)constituir possibilidades de conhecimentos e aprendizagens, é a construção de rotinas e rituais que permitem ultrapassar e tornar acessíveis as dificuldades do mundo em que se evolui e se vive.

As aprendizagens sejam de quaisquer âmbitos, características, situações, vivências, experiências e nas diversas práticas e atividades cotidianas, perpassam, interpenetram e desenvolvem em diferentes contextos e ambientes de relações humanas. Neste sentido, o cinema, como prática social humana, participa do cotidiano dos sujeitos, difunde imagens e problematiza histórias, revela intencionalidades na comunicação de saberes, valores, emoções, informações e conhecimentos. Assim, este trabalho, em suas dimensões, apropria - se de ideias, conceitos e perspectivas sobre cinema e suas imagens (SARDELICH, 2006; JOLY, 1996; entre outros) e noções de aprendizagens (LAVE e WENGER, 2003; LAVE, 2013; QUEIROZ e MELO, 2011, entre outros). No propósito de demonstrar, como um projeto de ensino, realizado no ambiente escolar, com o viés da educação e cinema, tramita e articula as visualidades das imagens

através de filmes e curta - metragens de diferentes temáticas, onde se instigou e possibilitou despertar nas crianças, meninas e meninos, associações, experiências e aprendizagens das relações sociais, no envolvimento e desenvolvimento realizado através de registros, discussões e debates, ao longo das sessões de cinema. Percebeu – se que "pela tela, pela janela, quem é ela?" , nem sempre o que se projeta pelo fluxo imagético é mera ficção de histórias, podendo tornar espaço de aprendizagens da percepção, sensibilidade, convívio, movimentos das experiências humanas.

O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM PELO CINEMA.

O ato de aprender é um ato voluntário, se realiza nas pessoas através dos inúmeros interesses, pelos estabelecimentos e interações sociais e culturais na construção dos sentidos das práticas e atividades executadas (BROUGÈRE e ULMANN, 2012). Neste sentido, pensa – se o processo de aprender no propósito de ultrapassar as relações estabelecidas em espaços formais de ensino – aprendizagem pela imposição da transmissão de conteúdos, pelo envolvimento e dinamicidade da pessoa na imersão por inteira e completa na inserção e nos processos das práticas sociais (JARVIS, 2013). Com isto, torna – se relevante mobilizar os vários aspectos do sentido humano no percurso de compreender que,

> a aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira - corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) - experiência as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitvo, emotivo ou prático (ou qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada) (JARVIS, 2013, p.35).

Nas concepções de Lave e Wenger (2003), Lave (2013) e Wenger (2013), aprendizagem é parte integrante e inseparável da vida e da participação das pessoas nos contextos de atuação. As aprendizagens são formas de ser e estar no mundo social, não uma forma de vir a saber sobre o mesmo.

Segundo Wenger (2013), o principal foco das aprendizagens, é considerar este aspecto como participação. Ou seja, a participação refere-se não apenas a situações locais de envolvimento em certas atividades e com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser participante ativo das práticas e na constituição de identidades. Isto leva em consideração que a aprendizagem "como produção histórica, transformação e mudança das pessoas", a participação fundada "na negociação e renegociação dos significados no mundo", resultaria "que a compreensão e a experiência estão em constante interação, de fato, são mutuamente constitutivas", e as pessoas, as ações e o mundo estão implicados em toda reflexão, fala, conhecimento e aprendizagem" (LAVE e WENGER, 2003, p.24).

Para Queiroz e Melo (2011), as aprendizagens são ações que se traduzem e

transformam a transmissão de um saber ou de uma prática social. Tanto o sujeito que aprende quanto o sujeito que ensina numa relação simbiótica precisam encontrar insights para tornar o aprendizado parte de uma dinâmica interativa. Nesta dimensão, não há uma única metodologia para construir conhecimento: o conhecimento precisa ser interessante; ensinar-aprender-conhecer é uma empreitada de riscos; deve - se olhar para as qualidades dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, resistindo às tentativas de domesticação por parte de elementos humanos e não humanos e oferecer ocasiões de diferenciação. Nestas características apresentadas,

> quando um individuo aprende, ele se deixa afetar e se torna cada vez mais diferenciado porque terá estabelecido mais e mais conexões, tornando-se mais interessante e enriquecido na relação com o seu entorno (uma rede de elementos variados e heterogêneos do qual ele também é parte). Se o conhecimento é concebido como o resultado de uma articulação e a aprendizagem como uma forma de se deixar afetar, de se deixar tocar em toda a materialidade do corpo (...) (QUEIROZ e MELO, 2011 p. 182).

Neste contexto de aprendizagem, o cinema, como prática social, em suas imagens e movimento, adentra e interpenetra os espaços de interações sociais, viabilizando e visibilizando práticas, atividades, ações que reorganizam e reordenam as relações sociais entre os diferentes sujeitos. Constituindo num local capaz de aglutinar e interceptar sentimentos, pessoas, objetos num fluir de pensamentos, ideias e (pre)conceitos.

O mundo do cinema é privilegiado de produções, e serve de inspiração as práticas educativas, possibilitadas pelos espectadores, pelos filmes, e pelo cinema em si. Neste aspecto, o cinema possibilita interações entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns, e seu papel social forma, transforma e modifica os sujeitos. Neste caso, “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2009, p.16).

De acordo com Oliveira (2006, p.137), o cinema participa da circulação do conhecimento, de difusão de novas experiências e valores culturais. Uma ferramenta que possibilita experimentos, registros e observações. Mesmo sabendo que as cenas são montadas, as pessoas se identificam e se projetam nos personagens e em suas histórias, entendendo que “a magia e o encantamento do fluxo de imagens fazem o espectador reagir como se fosse a própria realidade”. Sendo assim, “é nas tramas dessas narrativas que somos pegos. Fantasias e ficções falam de realidades que não aparecem noutros registros”.

Para Faheina (2011, p. 85), o cinema é campo de experimentação do pensamento que conduz as pessoas a apropriarem de certos saberes. O cinema difunde imagens e problematiza histórias, revela intencionalidades na comunicação de saberes, valores, emoções, informações e conhecimentos. Não seria interessante o sujeito apenas ter o contato com os filmes, mas problematizar as situações - problemas vista nas telas e extrair – lhes os conceitos das imagens.

Perceber que “a imagem cinematográfica não está preocupada em mostrar uma verdade, mas um sentido, uma possibilidade, que implica na “construção de seu caráter universal””, um tipo peculiar, que se identificaria e pertenceria “à ordem da Possibilidade e não da Necessidade. O cinema é universal não no sentido do acontece necessariamente com todo mundo, mas no de poderia acontecer com qualquer um”.

O que as imagens mostram, falam, traduzem? Quais os aprendizados os sujeitos, os meninos e meninas, visualizam nas relações com as imagens estáticas e em movimento? Como o cinema proporciona aprendizagens das relações sociais? Indagar sobre estas questões é produzir outros questionamentos, outras interações, outras visibilidades, outras imagens. Dúvidas e problemáticas que dialogam com as contribuições de Cunha (2008, p.118): “que interpretações sobre o mundo as pessoas estão realizando via “telas”? Que efeitos de realidades estão sendo elaboradas e (re) produzidas através das imagens? Como os imaginários estão sendo constituídos nas interações virtuais? Que olhares sobre o mundo estão sendo produzidos?”.

Para Ribeiro (2005, p. 621), a primeira função das imagens foi a prática de documentar “criar algo portador de informação que traz em si a inscrição e o registo de um acontecimento observável ou verificável”, as imagens funcionariam como meio de representação ao ir de encontro ao sujeito na argumentação acerca de uma realidade, um acontecimento ou tema, que se identificaria: pela busca do registro de diferentes modos de vida; na função enquanto memória e acervo de diversos modos de ser; no desejo de proximidade com aqueles que nos são distantes; na relação com o mundo do outro; na tentativa de reconstruir esse outro mundo; na tentativa de buscar no outro o que é de si, fazendo do outro um espelho; na busca incessante de aspectos universais nos diferentes modos de ser humano, até mesmo certo voyeurismo (NOVAES, 2009). Neste sentido, a fotografia, representaria e expressaria as articulações espaciais, e o cinema, além de registrar os deslocamentos de tempo – espaço, seguindo a dinâmica das interações sociais teria a possibilidade de registrar as vozes. (GODOLPHIM, 1995).

Alguns autores (JOLY, 1996; NOVAES, 2009; CUNHA, 2008; MIERZOEFF, 2003, entre outros) buscam entender as imagens como observação da experiência humana, intercessão e produção entre homem e mundo, pelo penetrar no cotidiano de diferentes abordagens e alterar o modo de ser e perceber a realidade. Para Joly (1996), as imagens são como mensagens visuais, compostas de signos, ferramentas de expressão e comunicação, consideradas expressivas ou comunicativas, determinantes para a compreensão dos conteúdos de visualidades entre os sujeitos. As imagens se constituem de sentidos, significados e aprendizagens, que

> são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais, amplos ou específicos, e as pessoas, dão existência aos materiais visuais atribuindo-se significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos (CUNHA, 2008, p. 111).

Assim sendo, nenhuma narrativa oriunda de imagens é definitiva ou exclusiva, seus significados são considerados móveis, parciais, não rígidos e estáticos, há mobilidade e variedade no modo como são constituídos e negociados.

Na perspectiva de Sardelich (2006), há uma reflexão sobre a leitura de imagens no contexto das práticas educativas e pedagógicas, que apresentam proximidades e distâncias. Em suas argumentações, a autora afirma que as imagens, estáticas e em movimento, simplesmente não cumprem a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento através da apreciação, decodificação e interpretação das mesmas, constituídas e vinculadas. Ler e interpretar uma imagem significa analisar tanto a forma como elas foram construídas e constituídas e operam no cotidiano da vida das pessoas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas e especificas. O que conjuga com que Wunder (2006, p. 2) aborda, ao problematizar a constituição do olhar como sentido da realidade como algo que aparece na linguagem cotidiana, como: “ponto de vista, perspectiva, sem sombra de dúvida, ter ou não ter a ver, visões de mundo, quando nos diferenciamos entre lúcidos e alucinados, iluminados e sombrios”.

Neste sentido, a cultura visual – a fotografia e o cinema – enquanto estratégia para compreender a vida contemporânea, trata o visual como um lugar desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial. Local onde se criam e se discutem significados, redimensiona os valores e identidades construídos e comunicados via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão dos processos identitários. As identidades e as experiências das pessoas são construídas, e sobremaneira, determinadas por inúmeras imagens, discursos e códigos. Com isso, as imagens atuam como “novas e velhas formas de poder como também de ensaios de novas formas de sociabilidades” (SARDELICH, 2006, p. 462).

AS CRIANÇAS NAS SESSÕES DE CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR.

O cinema inserido no espaço escolar propicia àqueles que usufruem de sua prática possibilidades de aprendizagens e conhecimentos de diversas ordens. Sugestivos, os filmes mergulham no universo dos sujeitos retratando contextos de violência, guerra, pobreza, entre outros. Refletindo a diversidade racial, étnica, religiosa e sexual nos gêneros, tramas e narrativas. Neste sentido, pode – se entender o cinema na escola como parte de um projeto educativo mais amplo, envolvente, produtor de sentidos gerados de imagens e movimentos, que possibilita pelas experiências fílmicas inquietações, sensações, percepções, interações, contatos, sensibilidades, conhecimentos e aprendizagens.

O cinema incluso numa proposta de interações pelas mídias sociais dentro do ambiente escolar possibilitou frutíferos recursos de aprendizagens para as crianças envolvidas. O que era observado? O que era retratado? Quais os filmes eram assistidos? Quem assistia aos filmes? Por que da escolha de determinados filmes? Quais os recursos utilizados nos filmes que deixavam as crianças se relacionarem com as imagens? São indagações surgidas durante o percurso de

realização desta proposta pedagógica, realizado junto com crianças, que foram contempladas com as projeções e exibições de filmes no segundo semestre de 2016 e que se estende até o presente semestre do ano de 2018. Nestes espaços, também eram realizados as observações, os registros e as avaliações sobre o desenvolvimento das atividades e dos filmes.

Percebeu – se que a escolha do que ser exibido para as crianças na escola era um detalhe de garimpo e pesquisa. Isto, para que as sessões não se transformassem em reproduções de produtos essencialmente da ordem do mercado norte – americano. Por isso, encontrou – se filmes oriundos de outras partes do mundo com intensa perspectiva de sentidos e significados sociais que podiam ser exibidos e discutidos no espaço escolar e para crianças em suas mais variadas idades. Neste caso, o mais propício e adequado dentro destas práticas, principalmente, quando se trata de crianças entre oito e dez anos de idade, são as projeções de filmes de curta duração, curta – metragem. Isto se deve a relação tempo, percepção, concentração, captação, leitura, organização do pensamento, reposta e ação das ideias pelas crianças em suas dimensões sensoriais. O curta – metragem, bem desenvolvido no interior das práticas pedagógicas, sucinta inúmeros registros e debates, deixando marcas que se visualizam nos sujeitos por um período maior que a própria exibição das imagens.

Na listagem abaixo seguem os filmes observados e visualizados pelas crianças. As sessões se organizaram no tempo – espaço da permanência dos meninos e meninas no ambiente escolar. Com a duração específica da organização de uma aula, em seus cinquenta minutos. Tempo este que se realizava a projeção, os registros e os debates do que era sensibilizados pelos(as) estudantes. Com exceção do filme *Um time show de bola*, que possui duração que ultrapassa mais de oitenta minutos, e que teve o intuito de comemorar a semana da criança.

Tabela1 – Identificação dos curtas e filmes, tempo e modalidade visualizados na proposta educativa.

	NOMES DOS FILMES E CURTAS.	TEMPO (EM MINUTOS)	MODALIDADE
01.	Cordas	11 minutos	Curta – metragem.
02.	Chaves – desenhos.	Variados.	Desenhos.
03.	Calango	7 min48s	Curta – metragem.
04.	Um time show de bola	87 minutos	Filme
05.	Lua	4min47s	Curta – metragem.
06.	Vendedor de Fumaça	6min27s.	Curta – metragem.
07.	Burro	4min25s	Curta – metragem.
08.	Vida de Maria.	8min36s	Curta – metragem.
09.	Oscar no deserto.	7min07s	Curta – metragem.
10.	Mônica – jogo de vôlei.	10min42s.	Desenhos

O que se esperar depois das exibições dos filmes? As conversas, as interações entre os colegas do que os personagens executaram pelo movimento de suas falas e corpos mostraram que as artimanhas de uns, as fragilidades de outros, o comprometimento com o próximo e a sensibilidade do olhar do sujeito dentro das telas possibilitou relevantes processos de aprendizagens para as crianças.

O curta – metragem Cordas é um belíssimo exemplo de como as imagens transpassam as barreiras da virtualidade e conseguem interagir com os sujeitos em suas dimensões sociais. As cenas e os movimentos deste filme de curta duração conversavam com os espectadores sobre questões da nossa existência, tratando de práticas que organizam a estrutura do viver hoje e o agora. São situações de crianças com necessidades especiais, que dentro dos limites que estão impostas, conseguem realizar experiências mútuas que as mesmas crianças em situação normal de acessibilidade conseguem executar nas ações cotidianas, como por exemplo, brincar, jogar bola, pular corda, dançar, estudar, ir a escola, conversar, conviver com o outro.

Outro dado relevante que as práticas dos filmes possibilitou foram os entendimentos pelas crianças das identificações sobre as identidades de gênero, ou seja, o que é ser homem e o que é ser mulher. Os filmes que mais se identificaram com este proposito foram “Vida de Maria” e “Jogo de vôlei”. Tanto em “Vida de Maria” que representa muito bem o ardor de uma menina na construção de sua identidade e sua capacidade de se relacionar com suas práticas femininas de ser mulher quanto no “Jogo de Vôlei” que mostra como as crianças se relacionam através dos agrupamentos sociais e das características que por alguma convenção se direciona aos sujeitos do gênero masculino (vestimentas azuis e práticas esportivas do futebol) e para as pessoas do gênero feminino (vestimentas rosas e práticas do voleibol), o dinamismo das identidade de gênero se relaciona com o que os meninos e meninas possuem de bagagem cultural.

As imagens mostram as potencialidades que o curta – metragem instaura, refletindo as relevâncias dos processos sociais emergidos por pessoas, mundo, atividades, significados num processo amplo de participação das práticas, ações, situações e dos olhares sociais. Neste sentido, o que se percebeu através dos registros em forma de desenho realizado pelos/pelas estudantes no processo de aprendizagem das experiências pelo e com o cinema, foi que esta dimensão cotidiana e social amplia e divulga atitudes de cidadania, companheirismo, solidariedade, assim como, as identidades e as estratégias de interações entre as pessoas em suas mais diversas maneiras de habitar o mundo social. Situações observados durante a exibição do curta – metragem “captada” pelos sujeitos reais nas avaliações.

Portanto, a relação tempo, percepção, concentração, captação, leitura, organização do pensamento, resposta e ação das ideias pelas crianças em suas dimensões sensoriais nas práticas de ensino – aprendizagem emergem inúmeros registros e debates, deixando marcas que foram visualizadas nos sujeitos por um período maior que a sua própria exibição dos filmes.

PARA A PRÓXIMA SESSÃO

No que concerne à mídia audiovisual, Almeida (2003), argumenta que os usos de aparelhos tecnológicos contribui para as aprendizagens de crianças e jovens devido a sua linguagem produzida através da interação entre imagens, movimentos e sons, e que a comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos. Por isso, adentrar nas imagens projetadas, vale a pena no propósito de conversar sobre as questões que permeiam o mundo e que estão nas práticas cotidianas das crianças. As imagens perpassam mitos e rituais, e agregam sentido, dramatizam situações do cotidiano, representam a vida social. "Os aspectos recorrentes e inconscientes do agir social estão igualmente presentes nas imagens fílmicas e fotográficas, cabendo ao pesquisador investigar as relações que se constroem e os significados que as constituem" (Novaes, 2009, p.19).

As imagens produzidas no contexto escolar possibilitariam às crianças, em situações formais de ensino, produção de conhecimento. As imagens deve ser "agenciada" no espaço escolar não apenas como suporte metodológico, mas como campo expressivo gerador de conhecimentos que devem ser (re)apropriados pelos sujeitos na construção interativa da subjetividade e entendimento da realidade social, estabelecendo articulações com outros artefatos tecnológicos e culturais (NOBRE e GICO, 2009).

De acordo com Pozo (2007, p.36), os conhecimentos constituídos pelos(as) estudantes nos manuseios das práticas sociais torna-se necessário para enfrentar os modos de viver e experienciar o cotidiano de uma sociedade amplificada de conhecimento. Nestes aspectos, este autor indica algumas capacidade e competências que poderiam ser interesses aos profissionais da educação, na gestão metacognitiva do conhecimento que poderiam desempenhar contextos de aquisição, interpretação, análise, compreensão e comunicação da informação.

Neste sentido, o cinema no ambiente escolar pode transformar - se num relevante espaço de aprendizagem e participação das pessoas. De acordo com Lave e Wenger (2003), essas interações poderiam ser desenvolvidas através de "comunidades de práticas", ou seja, implicariam na participação em um sistema de atividades, no qual os indivíduos compartilhariam situações pelo que estariam realizando e o que significaria em suas vidas. Neste sentido, uma "comunidade de prática", que teria como uma das suas atividades, a prática social do cinema, objetivaria uma série de relações entre as pessoas, a atividade e o mundo através do tempo e em relação com outras comunidades de prática, e consistiria em

> uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, porque minimante representa/proporciona um suporte interpretativo necessário para dar sentido a sua herança. Isto é, a participação em uma prática cultural, na qual qualquer conhecimento existe. É um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades para a aprendizagem (LAVE e WENGER, 2003, p.74).

Como dito anteriormente por Lave e Wenger (2003) a aprendizagem é vista através de um processo de participação que se desenvolve em comunidades de prática, sendo que a participação que primeiramente ocorre é a de forma periférica legitimada, mas que aumenta em engajamento e complexidade em direção a participação plena nas dinâmicas das práticas sociais. Este movimento denominado pelas autoras de "*participação periférica legitimada*" se torna relevante para compreender as relações entre os sujeitos menos experientes, ou novatos, e os mais experientes nas práticas sociais de uma comunidade.

Neste sentido, o cinema, mergulhado em "comunidades de práticas" sociais (LAVE e WENGER, 2003), torna – se um veículo propulsor de participações e aprendizagens, mobilizando em suas bordas, imagens, cenas e movimentos, a sensibilidade, a percepção, a plasticidade, as ações e os contornos das aventuras da experiência humana, que também encontram nas práticas escolares possibilidades de apropriações de conhecimentos de inúmeras esferas e a transformação destes em relações, vivências e experiências, capacidades e habilidades para o mundo e vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Prática e Formação de professores na integração de mídias**. Serie "Pedagogia de Projetos e Integração de mídias" – Programa Salto para o Futuro, Setembro de 2003.

BROUGÈRE, G. Vida cotidiana e aprendizagens. IN: BROUGERE, G. ULMANN, A. L (Orgs.) **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 11- 24.

BROUGERE, G. ULMANN, A. L. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. IN: BROUGERE, G. ULMANN, A. L (Orgs.) **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 01- 07.

CUNHA, S. R. V. Cultura visual e infância. In: 31ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008, Caxambu, MG. **Anais de Resumos e Trabalhos Completos da 31ª Reunião Anual da ANPED***,* 2008.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Ed. Autêntica. 3ª edição. Belo Horizonte. 2009. 104p.

FAHEINA, E. F. A. O cinema como campo de experimentação do pensamento. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 119, ano X, abril/2011.

GODOLPHIM, N. A Fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul./set. 1995.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 31 -45.

JOLY, M. (1996). **Introdução à análise da imagem**. Campinas, *São Paulo*.

LAVE, J. A prática da aprendizagem. In: ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 246 - 257.

LAVE, J; WENGER, E. **Aprendijage situado**: participación periférica legitima. Universidad Autonoma do México, 2003, 110p.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Trad. en castellano Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós, 2003. (tradução da autora). Disponível em: http://www.estudiosonline.net/est_mod/mierzoeff2.pdf. Acessado em 07 de julho de 2013.

NOBRE, I. M.; GICO, V. V. O uso da imagem fotográfica no campo da sociologia da saúde: uma experiência na formação de alunos do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. **Interface**. v.13, p.425-435, 2009.

NOVAES, S. C. Entre a harmonia e a tensão: as relações entre Antropologia e imagem. **Revista Anthropológicas**, *20*(1+ 2). Recife – PE. Novembro/2011.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, ano8 , agosto-outubro, 2004, p.34-36.

OLIVEIRA, B. J. **Cinema e imaginário cientifico**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v.13 (suplemento), p.133-150, out/2006.

QUEIROZ E MELO, M. F. A. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em Revista** (Impresso), v. 39, p. 177-190, 2011.

RIBEIRO, J. da S. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP. 2005, V. 48 Nº 2, 2005.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 128, p. 15-31, 2006.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 246 - 257.

WUNDER, Alik . **Fotografias como exercícios de olhar**. In: 29 Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2006, Caxambu, MG. Anais de Resumos e Trabalhos Completos da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

AS CRIANÇAS E OS CONTEÚDOS PARA ADULTOS NA TELEVISÃO: RECEPÇÃO, MEDIAÇÃO E BRINCADEIRA

Thais Ehrhardt de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina
thaisehrhardt@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido a partir de estudos teóricos e empíricos que realizei entre os anos de 2014 a 2016 em uma pesquisa de mestrado. Pretendia-se analisar as relações entre o brincar e a presença das mídias na vida de um grupo de crianças, observadas em suas vivências no âmbito da educação infantil. O foco da pesquisa foi discutir algumas questões pertinentes aos conteúdos para adultos que as crianças assistem na televisão e que se mostram presentes nas experiências das crianças. Debrucei-me a examinar como as mídias se refletem na forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças atualmente, e ainda de que modo podemos observar essas relações dentro dos espaços de educação infantil. Como professora atuante no campo da infância, espero que a pesquisa possa trazer contribuições para a educação, e sobre as reflexões a respeito do que a televisão comercial oferece hoje às crianças pequenas, principalmente aquelas de comunidades onde as famílias têm menor poder aquisitivo, e por isso assistem na grande maioria das vezes apenas a programação disponível nos canais abertos de televisão.

Os roteiros de brincadeiras vêm se modificando com o passar do tempo: na mesma medida em que a sociedade muda, esses roteiros também se modificam. E o advento dos aparatos tecnológicos digitais no cotidiano das crianças contribui também nesse processo de mudanças e ressignificações da experiência do brincar das crianças. Destacamos aqui os apelos da mídia no contexto do mercado de consumo , persuadindo os telespectadores infantis a partir de produtos, personagens ou figuras em destaque na televisão.

Destacamos que o público desta pesquisa são crianças, especificamente que frequentam a educação infantil com idades entre 5 a 6 anos de idade e que residem em uma periferia do munícipio de Florianópolis. E porquê da escolha desse público? Nos debruçamos a investigar quais tipos de conteúdos televisivos as crianças com pouco poder aquisitivo assistem, e é valido ressaltar que no contexto dessa e de outras comunidades carentes, o acesso as diferentes manifestações culturais acontecem muitas das vezes pela TV aberta (canais que não são por assinatura). Sabemos que nos canais por assinatura existem uma diversidade de programas para adultos e crianças, e canais específicos com enfoque no público infantil que é o caso do canal Cartoon Network.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2005 por Vânia Quintão Carneiro com 424 crianças, estas, quando eram questionadas sobre o programa que mais as-

sistiam, normalmente elas citavam aqueles endereçados ao público adulto, entretanto, "quando perguntadas sobre de que programas mais gostavam, sempre indicaram um programa dirigido a crianças, principalmente desenho" (CARNEIRO, 2015, s/p). Um fato que parece ter sido determinante para que hoje exista uma quase ausência de programas para crianças na TV aberta brasileira foi a aprovação da Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que proíbe a publicidade destinada às crianças:

> No dia 4 de abril de 2014 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), **que considera abusivo o direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança**, pessoa de até 12 anos de idade, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com a Resolução, fica proibido o direcionamento à criança de anúncios impressos, comerciais televisivos, spots de rádio, banners e sites, embalagens, promoções, merchandising, ações em shows e apresentações e nos pontos de venda.

Nesse contexto de mercado, restringem-se cada vez mais as ofertas de programas destinados especificamente às crianças: "Recentemente, uma das poucas emissoras abertas que continua exibindo programação infantil no período da manhã, o SBT, ameaça rever seus planos de investimento em programação infantil" (Jimenez *apud* Carneiro, 2015, s/p). Como essa redução se apresenta enquanto tendência constante, às crianças restam raras opções na programação da TV aberta. Enquanto isso, encontram-se à mercê de programas voltados ao público adulto. "O acesso a novas programações por canais a cabo ainda não atinge o grande público de baixa renda, que busca informação e entretenimento nos circuitos abertos gratuitos" (CARNEIRO, 2015 s/p).

Percebemos o quanto as crianças acabam cada vez mais sendo telespectadoras de diversos dos programas que não são endereçados a elas. Pretendemos chamar atenção aqui para a importância de que o gosto das crianças deva ser levado em conta, em uma programação que seja própria a sua idade, tal qual defende o *Manual da Nova Classificação Indicativa* (BRASIL, 2006). Temos que valorizar todas as potencialidades que as crianças têm, como por exemplo a criatividade, o imaginário, considerando que uma gama de possibilidades que a televisão poderia propiciar ampliaria o repertório vivencial das crianças e enriqueceria também os roteiros de suas brincadeiras.

O tema do trabalho, emergiu das inquietações na minha prática profissional, como professora de Educação Infantil pela Rede Municipal de Florianópolis, no ano de 2013, e especialmente a partir das observações do cotidiano das crianças em uma creche conveniada à Prefeitura Municipal de Florianópolis, localizada na região continental da cidade. Trabalhei alguns anos em outras creches nesta comunidade e pude perceber, nas diferentes faixas etárias com as quais atuei, "as modificações nos roteiros das brincadeiras das crianças e no quanto o conteúdo presente nas mídias têm influenciado essas brincadeiras" (SOUZA, 2014, p. 10). Observava as crianças durante suas brincadeiras espontâneas, vendo como traziam estes conteúdos, nos diversos locais como parque, pátio e

dentro da própria sala. Em grande parte das brincadeiras, as crianças interpretavam papéis sociais, como os de artistas e apresentadores de programas de TV, por meio do faz-de-conta.

Os momentos de roda, como os denominamos na educação infantil, são caracterizados por situações em que professores e crianças sentam-se no tapete, normalmente em círculo, para que assim todos possamos nos ver uns aos outros e ali compartilhar histórias, vivências, experiências. É um momento de aprendizado e desenvolvimento tanto para as crianças como também para nós, professores, e é no diálogo com elas, e principalmente nessas ocasiões, que a criança sente que sua voz ganha mais força, pois estamos todos naquele instante a ouvir o universo de coisas que cada uma tem para falar. Neste sentido, sempre percebi os momentos da roda preciosos e delicados para a discussão sobre muitos assuntos que aguçavam a curiosidade das crianças, e pude observar que o assunto do interesse delas muitas vezes estava associado à expressão “eu vi na televisão”. Ou então, mesmo que elas não mencionassem a televisão explicitamente, suas conversas e brincadeiras demonstravam ter embasamento na TV.

Diante do trabalho diário com crianças sempre percebi a brincadeira como fonte enriquecedora do modo como a criança vê, interpreta e se expressa em relação ao mundo e tudo que a circunda. Diante de todos esses anos no trabalho pedagógico com crianças pequenas, observo o quanto estas trazem para o universo da educação infantil acontecimentos e linguagens (orais, corporais, visuais, musicais...) que são utilizados e ressignificados por elas nos roteiros de suas brincadeiras.

Como já observei anteriormente, não só as crianças assistem mais televisão, como a oferta de programas especificamente desenvolvidos para elas é cada vez menor nos canais acessíveis à maioria. Diante desse quadro problemático, debrucei-me a investigar como as crianças interagem com os conteúdos adultos ofertados pelas mídias, em específico os programas de TV, e de que forma podemos perceber a presença desses conteúdos nas suas brincadeiras e demais interações.

Investigar como as crianças pequenas se relacionam com os conteúdos endereçados aos adultos que assistem na televisão, era meu objetivo central da pesquisa. A partir dele, estabeleci também os seguintes objetivos específicos: explorar as possibilidades de uma pesquisa com um grupo de crianças da Educação Infantil em uma periferia urbana onde pressupõe-se que grande parte da comunidade tem maior acesso apenas à TV aberta; conhecer melhor a experiência cotidiana de um grupo de crianças com a televisão; identificar de que modo se manifesta a presença dos conteúdos da televisão em um grupo de crianças, especialmente em relação a temas potencialmente problemáticos a que elas têm contato em programas que não são destinados a elas; e, por fim, refletir sobre como as crianças lidam com a esses materiais destinados aos adultos, e sobre o papel da mediação educativa nesse contexto.

PESQUISA DE CAMPO: COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

A etapa empírica da pesquisa, envolveu um processo de observação participante junto a um grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade, com ênfase para as brincadeiras das crianças, em uma creche localizada no bairro Monte Cristo, munícipio de Florianópolis. A observação foi realizada com carga horária total de 48 horas, em apoio e diálogo com a professora do grupo. Para assegurar as crianças participantes da pesquisa, decidimos não mencionar o nome da instituição de ensino, e denominá-la apenas com o nome do bairro: "Creche Monte Cristo", e para preservar a identidade das crianças as crianças escolheram seus próprios pseudônimos.

Na comunidade local existem alguns aspectos de muita fragilidade social, ou seja, crianças e adultos que vivem ali enfrentam riscos sociais, como problemas referentes ao tráfico de drogas e ao conflito entre as comunidades locais dos comandos do tráfico, gerando violência de diversas formas, etc. Verifica-se, assim, uma certa vulnerabilidade social' e colocamos este termo em destaque, pois sabemos que esta não é a situação de todos os que ali vivem, mas atinge principalmente as crianças, que convivem com tais problemas desde tão pequenas.

Apresento a seguir alguns dos referenciais teórico-metodológicos que embasaram mais diretamente a formulação da pesquisa empírica, permitindo que eu pudesse imergir no campo, participando e observando de perto a rotina deste grupo de crianças. Vale ressaltar, que neste presente artigo trazemos maior enfoque na pesquisa empírica com crianças pequenas.

2.1. Planejando a entrada no campo da pesquisa.

Como a pesquisa foi realizada com crianças pequenas da educação infantil, julgamos o método da observação participante como o mais adequado. A observação participante é um procedimento bastante frequente hoje nas pesquisas com crianças. Pesquisadores argumentam que "em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação" (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010 p.23-24). É algo até inviável o pesquisador escapar da participação, visto que as crianças exigem sua atenção a todo o momento, ao puxar os adultos "para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos", assim convidando-os a participarem. Os pesquisadores assumem um papel de um *outro* indivíduo, que tanto observa quanto também é observado. Deste modo, pesquisados e pesquisadores vão estabelecendo relações e criando laços, o que contribui no desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010).

Ao considerar a pesquisa com crianças pequenas da Educação Infantil, pensamos nos preciosos momentos de roda de conversa, quando as crianças nos relatam tantas coisas e sentem-se ouvidas por todas as outras do grupo. Em razão disso, destacamos a importância da roda de conversa também na pesquisa, pois ela foi o principal momento de diálogo com as crianças, no qual pretendía-

mos saber o que elas assistiam na televisão, e o que elas achavam, sentiam, pensavam a partir daquilo. Esses momentos foram gravados em áudio.

A importância da televisão na vida das crianças pode também ser expressa por meio de estratégias lúdicas, como desenhos, e a realização de brincadeiras sociodramáticas de faz-de-conta que foram gravadas em vídeo com o combinado que sugerimos as crianças, que todas as vezes que elas mencionassem "Camêra, ação", eu iniciava as filmagens de suas brincadeiras.

As metodologias utilizando vídeo, segundo Martins Filho e Barbosa (2010) permite obter "dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças", no sentido de que a imagem filmada e sua transcrição, ao mesmo tempo, "articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista" (idem)

Em relação ao uso de imagens na pesquisa com crianças, Bauer e Gakell dizem que o uso dessas imagens e do material sonoro para a investigação requer critérios éticos que devem ser seguidos a fim de que se efetive uma boa prática de pesquisa, pois compreende um complexo relacionado as funções que as mídias e tecnologias desempenham em nosso cotidiano (*apud* FANTIN,2009).

O diário de campo também é um dos instrumentos imprescindíveis na pesquisa qualitativa, à medida que dispomos ali nossas impressões, as situações que nos chamam a atenção naquele momento e que podem escapar às escutas do áudio ou até mesmo à captação das imagens dos vídeos.

Em conversa com as crianças na roda, a proposta inicial era me apresentar, falar meu nome e contar algo que eu gosto de fazer, como por exemplo ir à praia, pedir que as crianças se apresentassem e fizessem o mesmo, para que houvesse assim um início de diálogo, e que eu pudesse ir me aproximando delas. Mencionei de maneira simples como seriam nossos encontros de pesquisa, que eu estaria ali convivendo com as crianças a fim de compreende-las melhor, e para isso eu iria propor algumas brincadeiras e observar as "brincadeiras livres" delas.

2.2. PESQUISA EM CAMPO: OLHARES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Nosso primeiro encontro, eu, as crianças, junto as professoras do grupo. Me apresentei e disse que ficaria com elas alguns dias para fazer uma pesquisa com elas, se assim concordassem. Falei que eu iria conviver alguns dias e observa-las para que pudessem me ensinar algumas coisas que eu ainda precisava aprender sobre as crianças. Elas concordaram e responderam em alto e bom som num longo -"Siiiiiim!" Lembrei às crianças que em outros momentos eu perguntaria novamente sobre o que estavam achando da participação na pesquisa. Continuei: "Já que vocês permitem que eu fique na sala de vocês, vou dizer que com a Thais, podem tratar do assunto que quiserem, sem vergonha e sem medo de nada, pois a Thais não está aqui para julgar ninguém. Eu quero poder conhecer vocês mais. Pode ser?" As crianças mostraram concordar, e eu continuei: "Então quero propor uma brincadeira", e comecei a cantar: "Atenção! (palmas) Concentração! (palmas), Vai começar! (palmas) a brincadeira (palmas) de falar (palmas) o seu nome (palmas) e algo que (palmas) você gosta (palmas)".. Assim

cada criança foi se apresentando e falando alguma atividade que gostava de fazer. Ali mesmo já estávamos estabelecendo os primeiros laços, por meio de olhares, sorrisos e observações.

Depois sugeri às crianças que escolhêssemos um nome para cada uma delas nos momentos de nossas brincadeiras (seriam os pseudônimos), e expliquei que todas as vezes que eu estivesse ali, seria como se estivéssemos em uma bolha gigante e que quando entrássemos nela seríamos quem quiséssemos ser, e propus: “Que tal escolhermos um personagem? Pode ser quem vocês quiserem, personagens de histórias em quadrinhos, desenhos animados, cantores, personagens da televisão, enfim, vocês é quem definem”. Sugeri às crianças a escolha de personagens com que se identificassem e/ou de que mais gostassem, e elas assim fizeram.

Com o objetivo de que as crianças demonstrassem por meio dos desenhos as atividades que realizadas quando não estavam na creche, propus na roda com o grupo: *o que você faz quando não está na creche?* Pois o que buscávamos compreender aqui era como se davam as relações das crianças com os conteúdos adultos televisivos fora do espaço escolar. Quando percebi que não havia mais dúvidas, distribuí as folhas de papel com seis quadradinhos, que poderiam ser todos preenchidos ou não, ficaria a critério de cada criança nos contar o que fazia parte do seu dia.

Em relação a Metodologia de pesquisa utilizando os desenhos produzidos pelas crianças Martins Filho (2010) destaca que ainda que essa estratégia apareça em menores proporções, é de grande importância metodológica. “O desenho infantil é considerado uma produção cultural das crianças e um instrumento revelador das representações infantis” (24). Segundo o autor, a justificativa mais comum nas pesquisas que utilizam essa metodologia é que a iconografia representa as formas que as crianças apresentam de reconstruir o espaço da instituição/creche como o lugar da própria da infância. Entretanto, o mesmo autor destaca, mais do que o simples ato de desenhar, especial tarefa é a de interpretar os desenhos emendados aos “olhares e a falas de seus autores – as crianças” (idem). Diante, disso, procurei ficar atenta as falas e gestos, valorizando cada detalhe.

Apresento a seguir alguns registros dos desenhos, reunidos as narrativas das crianças em relação ao que elas compreendiam sobre ações que realizavam em seus lares com suas famílias.

Fig. 1 – Desenho de Barbie

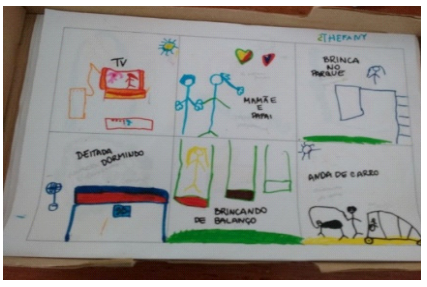


Fig. 2 – Desenho de Manuela

Na figura 1 do quadro 2 a menina desenhou a mamãe, dizendo: “Aqui sou eu na barriga da minha mãe vendo TV”. “Eu assisto *Carrossel* e *Chiquititas*. E tem aquele outro negócio que tu falou”. Perguntei “que negócio?” E ela, um pouco encabulada, falou-me no ouvido bem baixinho: “Sexo! ”. E tu assistes junto com a mamãe ou com alguém na tua casa, perguntei. “Não. Eu assisto escondido. Uma vez eu pedi o controle pra minha mãe, eu disse que era pra assistir desenho, mas eu quis ver isso aí! (*Barbie Letícia, 6 anos*) E preferiu não continuar mais. Na figura 2 do quadro 2: “Eu assisto TV, vou no cinema, assisto filme de terror de uma menina que eu tenho medo! ”. Quando perguntei que filme era, ela respondeu: “Sei lá, eu tenho medo, acho que é de uma menina sangrenta”. Depois acrescentou: “Eu gosto do programa do Raul Gil, que é um tipo de programa bem legal, que tem canção das crianças” (*Manuela, 6 anos*).

O que podemos pensar a partir das produções e registros das crianças? Destaco que nosso objetivo com esse procedimento não era analisarmos os desenhos em si, em suas dimensões estéticas ou mesmo psicológicas. A ideia era a de conseguir escutar melhor as crianças, de forma mais lúdica e aberta a diferentes linguagens. As falas das crianças sobre os desenhos, trazidas na íntegra, buscam uma forma de compreendermos melhor o que elas tinham a dizer, conforme todo o contexto e não apenas um recorte, como seriam apenas os registros por meio do desenho. Nesta perspectiva, penso que os comentários das crianças enriquecem e ampliam o sentido das análises.

Os desenhos e os relatos das 18 crianças que participaram da proposição daquela tarde permitiram saber um pouco sobre o que elas fazem em seu cotidiano, quando não estão na creche. E das 18 crianças que participaram, 14 demonstraram assistir televisão, tanto por meio dos desenhos como dos comentários sobre eles. E quando perguntei quais os programas mais assistem, as respostas foram variadas. Surgiram programas que são destinados para a infância, caracterizados pela classificação indicativa ‘Livre’, simbolizada pela letra ‘L’, que normalmente aparece no canto inferior da tela da televisão. Como também as crianças demonstraram assistir a programas e conteúdos considerados “próprios para adultos” de acordo com a classificação indicativa.

Segundo relato das crianças, 13 das 14 que trouxeram a televisão como parte da sua rotina no lar, gostam de assistir a programas classificados como ‘Livres’, sendo muitos deles pensados para o público infantil, e apenas 1 criança trouxe o jogo GTA, é um jogo que envolve níveis altos de tensão emocional e violência, não sendo classificado como indicado para crianças. Destaco que algumas das mesmas crianças que afirmaram assistir a programas considerados próprios para a faixa etárias delas, assistiam também a programas com conteúdos adultos considerados inapropriados para a idade.

Para conhecer melhor a classificação dos programas mencionados pelas crianças, verifiquei a faixa etária a que eles correspondem, na Classificação

Indicativa disponível no site do Ministério da Justiça, chegando aos dados da tabela abaixo:

Programa de TV	Gênero	N° de crianças que afirmaram assistir	Classificação Indicativa
Cúmplices de um resgate	Telenovela	3	Livre
Chiquititas	Telenovela	3	Livre
Cantora Anitta	Musical/Dance	1	Não encontrado
Desenhos animados	Animação	8	Livre
Filmes (Títulos n/especificados)	Diversos/ animação/ ação/terror, etc.	2	Variável
Jogo de vídeo game *GTA*	Ação	1	18 anos
Jogo de vídeo game *Homem Aranha*	Ação/luta	1	10 anos
Novelas da Rede Globo Ex: *Haja coração*	Telenovela	1	10 anos
Power Rangers	Séries de ação, aventura e fantasia científica	1	Livre
Programas com cenas de sexo	Diversos	1	18 anos
Programa Raul Gil	Programa de auditório	1	Livre
Programa do Ratinho	Programa de auditório	1	14 anos

Figura 3 - Classificação Indicativa dos programas que as crianças disseram assistir

Uma das metodologias escolhidas foi o programa de televisão, uma brincadeira que fizemos com as crianças que tiveram o interesse em participar. E as crianças foram imensamente participativas, desde a produção do objeto TV, até a realização do programa, que foi tecida pelas próprias crianças. Elas escolheram as fantasias e adereços que eu havia levado na 'mala surpresa' e definiram seus próprios personagens. A proposta era que as crianças definiriam os caminhos que seriam traçados ali. E os caminhos foram delineando-se e assim as crianças criaram um "Programa de Calouros", e o tema que predominou foram as músicas em seus diferentes gêneros.

As músicas cantadas foram as mais variadas, hits endereçados tanto para

público o infantil, tema da novela “Cumplices de um Resgate”; quanto para o público adulto com o funk “Tô chegando”; os sertanejos, “50 Reais” interpretada por Nayara Azevedo e Maiara e Maraisa e também, segundo as crianças “A música do violão e do cachorro”.

As crianças escolhiam os acessórios e a música e quem iria interpretar, enquanto isso *MC Biel* anunciou sua música escolhida, “Baile de favela”, mas algumas crianças intervieram dizendo que aquela música seria algo impróprio, segundo elas algo que “não podia”: “Não pode, profe, tem palavrão!” *(MC Jerry*). Essa escolha gerou algumas discussões com o grupo, sobre se deveríamos ou não permitir que *MC Biel* cantasse tal música como sua apresentação do programa de televisão, pude perceber que muitas das crianças já conheciam aquela música e por isso a classificaram como não sendo própria para elas, visto que traz palavrões e “não ensina coisas legais” segundo a opinião das crianças do grupo.

MC Biel então usou o fone de áudio, o microfone e começou a cantar: “Baile de favela/ Que a Marconi, é baile de favela/E a São Rafael, é baile de favela/ E os menor preparado pra [...] com a [...] dela”. MC Biel não pronunciou essas duas palavras, ficando reticente. Mas seus amigos, que cantavam juntos, completaram a frase com termos que remetiam ao ato sexual e ao órgão sexual feminino. Neste momento fiquei em dúvida se o menino não cantou por vergonha de mim, ou por estar na presença de suas professoras, já que existe um combinado na sala segundo o qual ‘não é legal’ mencionar palavras que agridam outras pessoas, e que as crianças considerem “palavrões feios”.

Entretanto, outras músicas foram trazidas pelas crianças que também tratavam de conteúdos adultos que não são endereçados ou adequados às crianças, como mensagens remetendo a sexo, violência, traição, e à imagem da mulher como um mero objeto sexual. Pude perceber assim que para aquelas crianças, desde que não houvessem ‘palavrões’ ou referências mais explícitas a temas proibidos, as canções eram adequadas para serem cantadas na escola. Acredito que essas crianças, com 5 ou 6 anos de idade, ainda possam não ter elementos suficientes para uma compreensão mais aprofundada dos temas. Para elas essas eram músicas “legais”, do gosto delas, normalmente por terem rimas e refrãos fáceis, com ritmo e sonoridade que contagiam as crianças, nos diversos gêneros funk, pop, sertanejo, pagode, samba, infantil, entre outros. Assim, mesmo evitando cair em uma visão da criança como vulnerável e indefesa, considero que seja importante que os educadores possam discutir o que significa para a formação das crianças essa presença tão forte e não mediada de produtos culturais midiáticos que banalizam problemas sociais e naturalizam preconceitos.

Muitas das músicas cantadas e dançadas pelas crianças, são conteúdos próprios para adultos e não para crianças, especialmente elas sendo da educação infantil, ainda tão pequenas. As letras de muitas dessas músicas de fato têm vários temas não indicados para as crianças, com referência a armas, e a associação do erotismo com violência. Não podemos esquecer que as crianças parecem tomar contato com músicas deste gênero pela TV, então possivelmente há toda uma cenografia, associada a essas letras. Claro, que precisamos tomar

o cuidado de não sermos moralistas, de não achar que músicas com conotação sexual que as crianças podem até nem captar, sejam a coisa mais horrível do mundo. O problema maior talvez seja as representações implícitas nelas, de gênero, violência, consumismo, etc.

No último encontro da pesquisa em campo com as crianças, a proposta era realizar uma avaliação com o grupo e ouvi-las. Ainda que no início tenha apresentado as propostas ao grupo na tentativa de elucidar o que era uma pesquisa, busquei saber das crianças, após os encontros, juntamente com suas opiniões e críticas, o que de fato entenderam por pesquisa.

E as respostas foram: "Descobrindo!" (*Homem de Ferro*). E quando perguntei o que a minha presença representava para as crianças, e uma delas respondeu: "É que ela [pesquisadora] ficava gravando nós! (*MC Jerry*)". Dialoguei com as crianças, relembrando que eu as fotografava, filmava e também anotava tudo ali em meu caderno. Enquanto isso *Homem de Ferro* me interrompeu, dizendo: "É que assim tu se lembra de nós, profe!". Concordei que era bem isso, que os registros era a forma pela qual eu lembraria delas. E ainda acrescentei que elas me ajudaram fazer a pesquisa e assim a pensar mais uma porção de coisas sobre as crianças e os programas de televisão que gostam de assistir".

Ainda referindo-se ao dia da despedida com o grupo e à avaliação delas diante da participação da pesquisa, muitas indagações sobre o tema de pesquisa e sobre a comunidade em si permeavam meus pensamentos. Sabia que não poderia trazer para elas todos os meus questionamentos, pois são crianças muito pequenas, e têm de ser respeitadas. E então, em diálogo com o grupo de crianças, iniciei algumas indagações que julguei importantes no momento. Quando perguntei às crianças se elas gostavam mais de programas de crianças ou de adultos, a grande maioria respondeu que sua preferência eram os programas para crianças. Mas quais programas de fato seriam apropriados para elas? Busquei saber então como elas entendiam essa questão dos programas que seriam ou não próprios para elas. Segundo relato das crianças, elas assistem o *Programa do Ratinho*, então, no contexto dessa discussão, a professora do grupo interveio e perguntou a elas: "E o Ratinho, é programa de adulto ou de criança?" As crianças responderam que era de adulto, apesar de não saberem dizer o porquê seria destinado a este público. Enquanto conversávamos sobre o tema, *MC Jerry* falou: "E tem a *Escolinha do Professor Raimundo*". "Quem aqui assiste a *Escolinha do Professor Raimundo*", perguntei. E 12 das 19 crianças presentes levantaram o braço, respondendo que assistiam. E as crianças quando questionadas qual público era destinado o programa, *MC Biel* respondeu: "Não, é só de adulto, porque tem coisas que criança não pode ver". Sabia que renderia uma grande discussão conversar sobre este tema com o grupo, mas percebi que as crianças estavam sentindo-se cansadas, algumas inquietas, vi ali que elas estavam com a necessidade de mudar o foco e ir brincar. Assim encaminhamos as crianças para irem brincar no pátio.

Depois retornamos à sala, me despedi de todos, das crianças e das profissionais que me receberam tão bem. Destaquei que o papel de cada uma delas foi fundamental para que a pesquisa acontecesse e que eu estava imensamente

grata. Terminei dando um beijo em cada uma e dizendo: “Nunca vou me esquecer de vocês, vou levá-los pra sempre no meu coração”. E as crianças foram acenando despedindo com um longo: “Tchaaaau profe”, que pude ouvir até próxima a porta de saída da unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei nesta pesquisa discutir e investigar de que forma um grupo de crianças pequenas estão se relacionando com os conteúdos produzidos para os adultos que elas assistem na televisão. A partir do embasamento teórico, de pesquisas sobre a audiência infantil, do *Manual da Classificação Indicativa* e dos apontamentos que fiz sobre as participações das crianças na pesquisa de campo pude tecer algumas reflexões sobre o tema.

As crianças assistem programas que são para adultos? Diante da pesquisa realizada em campo com o grupo de crianças, percebeu-se que elas assistem de fato a muitos programas transmitidos em canal aberto que são pensados para o público adulto, já que as referências a eles estiveram muito presentes nos relatos e registros das manifestações das crianças.

Outra questão bastante pertinente é: por que elas assistem a tais programas? Será porque eles são os que mais as interessam? Nossa pesquisa não se propôs a investigar a esta questão. Mas, pelas referências que as crianças trouxeram e pelos dados que temos sobre a programação atualmente disponível na TV aberta, que é a única ou praticamente a única acessível a elas, entendemos que não lhes restam alternativas.

Essas eram algumas das grandes preocupações que eu trouxe para a pesquisa, e que seguem comigo. Diante das pouquíssimas opções de programas infantis e/ou infanto-juvenis disponíveis para as crianças no contexto estudado, como fica o direito de elas serem crianças e vivenciarem a infância em sua singularidade? Será que estão sendo respeitados os quatro princípios norteadores da Convenção dos Direitos das Crianças da ONU, endossada pelo Brasil desde 1989? Eles defendem: “A participação da criança em suas próprias e destinadas decisões afetivas; a proteção da criança contra a discriminação e todas as formas de desprezo e exploração; a prevenção de ofensa à criança; a provisão de assistência para suas necessidades básicas”.

Na pesquisa empírica que fizemos, e em diálogo e atividades propostas com as crianças, elas demonstraram assistir tanto a programas infantis quanto a programas que são dirigidos para adultos, ou que não levam em conta as especificidades do público infantil. Ainda que haja uma normatização, por meio da classificação indicativa, as crianças não parecem estar sendo respeitadas, ou mesmo “protegidas” de uma gama de informações que muitas vezes são inapropriadas para elas, ou que exigiriam mediação.

Observamos a importância desse debate atualmente no contexto brasileiro, que modificou-se e muito nos últimos anos, no que tange à programação na TV

aberta. Diante das transformações na programação diária exibida em diversos horários, inclusive durante o dia, reduziu-se muito o direito das crianças de assistirem a programas que são destinados e pensados para elas, como por exemplo desenhos animados, programas infantis, telenovelas infanto-juvenis. E o fator mais preocupante é que as populações mais fragilizadas nos aspectos econômicos, sociais e psicológicos tendem a ser as mais afetadas, o que se reflete na vida e na própria constituição da criança como um ser social, em que a TV desenvolve papel primordial, tanto no acesso a informações quando à formação ética, estética e cultural.

É certo que em nosso contexto latino-americano e mais especificamente brasileiro ainda estamos muito longe de alcançar que a televisão cumpra tal papel de forma adequada, porém esse é o caminho, ainda que ele seja feito de avanços e também de muitos retrocessos. É preciso olhar para as crianças, considerar que elas permeiam e vivem pelos diversos espaços do lar, pois a criança não está isolada do mundo, ao contrário disso, ela busca saber o que está acontecendo ao seu redor.

Vamos olhar para o modo como nossas crianças estão se constituindo como indivíduos, com pouca participação na sociedade e com poder quase nulo de escolhas, assistindo intensamente a programas que, além de não serem destinados a elas, e assim não levarem em conta o grande potencial da televisão para informar, entreter e ampliar o repertório estético e cultural das crianças, ainda trazem temas potencialmente problemáticos, ou que exigiriam linguagem adequada e mediação, como violência, sexo, consumismo, em cenas que trazem a elas emoções ruins, e que podem até constrangê-las. A verdade é que não estão sendo ofertadas opções às nossas crianças, e estou falando aqui das que vivem em comunidades carentes e não de uma pequena minoria na qual o cenário é completamente distinto.

Como vimos, as principais emissoras de televisão brasileiras, como a Rede Globo, extinguiram totalmente a programação para as crianças de sua grade. Na TV aberta, a emissora SBT é uma das poucas que ainda oferece programas que são endereçados ao público infantil, como os que as crianças relataram assistir, durante a pesquisa de campo: *Chiquititas*, *Cúmplices de um Resgate* e desenhos animados. Neste sentido, concluímos que as crianças gostam, sim, de ver desenhos, novelas e programas infantis, e não apenas dos conteúdos produzidos prioritariamente para adultos. Embora as crianças tenham demonstrado gostar de músicas com letras que tratam de conteúdos adultos, que veem na televisão, elas também mostraram grande interesse por músicas do universo infantil, assistidas na programação infantil da emissora SBT.

O problema em questão, então, não é permitir ou não que as crianças assistam televisão, ou tampouco a programas que tragam conteúdos adultos, mas, sim que haja quem se responsabilize pela qualidade, adequação e mediação do que elas assistem. Uma responsabilidade que cabe à sociedade como um todo, ao governo, às empresas de comunicação, ao mercado, à escola e à família.

E ao mesmo tempo seria preciso garantir que a criança tivesse acesso a todas as coisas positivas que uma programação de qualidade poderia oferecer para enriquecer a vida dela. Se a questão da qualidade é sempre complexa, existem muitas referências norteadoras, como a "Carta sobre Televisão para Crianças", adotada na Primeira Conferência de Cúpula Mundial sobre Televisão para Crianças, promovida pela UNESCO na Austrália, em 1995, que diz: "As crianças deverão contar com programas de alta qualidade feitos especificamente para elas, e que não as explorem. Além de diverti-las, deverão permitir que as crianças se desenvolvam física, mental e socialmente até seu potencial máximo" (BUCHT e FEILITZEN, 2002, p.243)

Em relação à mediação na escola/unidade de educação infantil, diálogos entre professores e crianças são de suma importância. No âmbito da educação infantil, os momentos da roda, ou "da rodinha", como os denominamos, as crianças pequenas nos trazem muitos elementos, questionamentos e apontamentos ricos de suas vivências, e cabe ao professor (a) problematizar com as crianças as questões que surgem e dialogar sobre tudo que elas vivenciam e assistem na televisão. Cabe a nós professores (as) propiciar tais momentos, e me incluo muito bem aqui, pois tenho vivido essas experiências durante os nove anos aos quais me dedico às crianças da educação infantil.

Ainda que a mediação familiar não tenha sido tema de nosso trabalho, não posso deixar de dizer o quanto ela é importante, pois é no lar e com a família que a criança convive e presencia uma gama de informações que recebe pelas mídias. Assim como a família é responsável por cuidar e zelar da criança perante a lei, ela também tem responsabilidade por mediar as informações que as crianças recebem da televisão. O fato, porém, de que muitas famílias em situação de fragilidade socioeconômica não conseguem fazer isso adequadamente, só agrava o problema da oferta escassa de programação indicada às crianças.

Diante os apontamentos das crianças, observamos o quanto os enredos da televisão estão presentes nas brincadeiras das crianças. Outra importante questão é que, mesmo com poucas ofertas para crianças na TV, elas acabam se envolvendo mais com os programas destinados a elas, como é o caso desta telenovela "*Cúmplices de um resgate".* Este fato é um forte argumento para que haja mais ofertas de qualidade na programação infantil. E o fato de que elas claramente disseram preferir programas 'para crianças' mostra como a televisão brasileira em canal aberto desconsidera cada vez mais a necessidade e a demanda desses milhões de crianças, deixando-as sem muitas opções a não ser assistirem programas que não são feitos pensando nelas e que chegam muitas vezes a ser impróprios.

A pesquisa, enfim, procurou discutir a forma como as crianças, especialmente aquelas que vivem nas periferias, recebem os conteúdos para adultos da televisão. No grupo que estudamos, pudemos observar como esses conteúdos estavam presentes o tempo todo, nos desenhos e brincadeiras das crianças. Temos, por fim, três importantes pontos a destacar, a fim de que se efetive um olhar

mais sensível em relação às crianças, especialmente àquelas que não têm muito acesso a bens culturais mais diversificados, além do que mostra a “telinha”. Faz-se necessário o aumento da presença da programação infantil na TV aberta, a mediação na escola e a mediação familiar. Estes são três eixos fundamentais, para que assim sejam respeitados os gostos das crianças e para que elas não assistam apenas aos programas aos quais sua família assiste e que não são destinados especificamente para elas. Criança tem voz, tem vontades e tem de ter o direito de escolha. Mas que escolha ela pode fazer se são tão poucos os programas para crianças a que tem acesso? Quando todos estes eixos não são respeitados, acredito que nossas crianças tampouco estão sendo respeitadas, e os projetos de políticas públicas e educacionais voltados à defesa dos direitos de mídia das crianças precisariam ser urgentemente fortalecidos, em oposição aos interesses privados das emissoras e do mercado publicitário. Por que tanta urgência? Porque cada criança vive uma vez só a sua infância, e ela só será criança durante um determinado tempo cronológico, aquela faixa etária que segundo o ECA, vai de 0 a 12 anos incompletos. Um tempo que passa tão rápido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.100**, de 14 de julho de 2006. Brasilia: 2006.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **Classificação Indicativa: Guia Prático**. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015** : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014.

BUCHT, Catharina e FEILITZEN, Cecilia Von: **Perspectivas sobre a Criança e a Mídia**. Brasília: UNESCO/SEDH/Ministério da Justiça, 2002):

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias** Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CARNEIRO, Vânia, L. Quintão. Redução da programação infantil da TV aberta e ausência de política pública na promoção dos direitos da criança brasileira. **Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. 2015. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407244791_ARQUIVO_VLqcReducaoProgamas HYPERLINK “http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407244791_ARQUIVO_VLqcReducaoProgamasInfantis.pdf”Infantis.pdfHYPERLINK “http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407244791_ARQUIVO_VLqcReducaoProgamasInfantis.pdf”

FANTIN, Mônica. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas In: GIRARDELLO, Gilka. FANTIN, Mônica. ***Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças***. (org). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

MARTINS FILHO, Altino; BARBOSA, Maria Carmen S.: Metodologias de Pesquisas com Crianças. ***Revista Reflexão e Ação***. Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, jul./dez. 2010.

SOUZA, Thais Ehrhardt, de. ***A relação entre as mídias e as brincadeiras das crianças***. Trabalho de conclusão de curso de Especialização, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

CORPO E VOZ DAS CRIANÇAS NO MUSEU: MÚLTIPLAS EXPRESSÕES EM UM ENCONTRO COM A ARTE BRASILEIRA

Simone Bibian
Universidade Federal Fluminense - UFF
simone.bibian@gmail.com

INTRODUÇÃO

Andando pelos corredores e galerias do Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), meu lugar cotidiano de trabalho, penso no que significa o museu e suas obras de arte para cada pessoa que entra aqui. Turistas, estudantes, famílias... Cada um com suas particularidades, seus motivos, suas histórias. Para que o museu? Por que um museu de arte? Que lembranças e sentimentos são despertados no contato com a arte? Que conexões os visitantes fazem, e para que elas servem? Deveriam servir para algo?

A legislação, e também os estudos e discussões vêm refletindo intensamente sobre o papel dos museus, mas o acolhimento do público, na prática, ainda não é satisfatório. Se por um lado, ideias como "museu é um lugar chato", "é perda de tempo", "eu não entendo de arte, o que vou fazer lá?" são comuns, por outro lado quem ingressa no museu pode se deparar com textos de parede pouco esclarecedores, folders incompreensíveis e propostas de visitas guiadas que por vezes transmitem informações desconectadas da realidade do visitante. O que pensar, então, sobre a visita das crianças neste espaço? Como ocupam um lugar que não foi feito para elas? O que falam sobre as obras? Como meninos e meninas vivenciam um museu de arte? Sabemos que elas têm um modo próprio de ser e estar no mundo, e que muitas vezes não se encaixam na estreita forma imposta pelo adulto. Pesquisas apontam que profissionais dos setores educativos dos museus não estão preparados para receber crianças pequenas: desconhecendo suas múltiplas formas de expressão, buscam enquadrá-las num modelo de "visitante ideal", aquele que *escuta*. Como não conseguem, muitas vezes as consideram visitantes indesejáveis (CARVALHO, 2016).

O desejo de contribuir para fortalecer a frágil relação criança-arte-museu me motivou a investigar de forma mais profunda esta questão: nasce daí a pesquisa "Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX" (BIBIAN, 2017) que deu origem ao presente trabalho. A pesquisa teve por objetivo ouvir crianças em visita a um museu, buscando acolher suas narrativas, vozes e movimentações, suscitadas no encontro com o espaço museal e com um acervo específico, o de arte brasileira do século XIX, principal coleção do Museu Nacional de Belas Artes.

O MNBA foi criado em 1937 por decreto do então presidente Getúlio Vargas. Está sediado num magnífico prédio histórico, de 1908, no Rio de Janeiro, e foi

tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Seu acervo se originou a partir de três coleções: das obras trazidas por D. João VI, quando aqui se instalou com sua corte em 1808; das pinturas trazidas por Joaquim Lebreton, chefe da chamada Missão Artística Francesa, que chegou em 1816 e dos trabalhos pertencentes ou aqui produzidos pelos membros da Missão, como: Jean-Batiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay, Charles Pradier, entre outros.

No meu trabalho cotidiano, observo que o número de visitas dos alunos da Educação Infantil é pequeno. O espaço do museu é considerado "muito adulto" por algumas professoras com as quais conversei. Como pode ocorrer a fruição estética de crianças do século XXI neste espaço de memória, diante de obras produzidas em um tempo histórico distante e com características tão peculiares?

Nas últimas décadas, vários estudos apontam a necessidade de se aprofundar os conhecimentos acerca da infância para desmascarar concepções equivocadas, como a ideia de que a criança é simples espectadora, sujeito incompleto, caracterizada mais pelo que ainda não é e não faz, do que pelo que é e suas competências. Sarmento (2016) assinala que:

> A Infância da Modernidade é uma infância pensada como uma geração em devir, em transformação, no sentido de futuro. De qualquer forma, importa-nos pensar que todos os seres humanos - crianças, adultos, idosos - estão em processo de mudança e transformação contínuas, do ponto de vista biológico, ideológico, intelectual e cultural. O devir é próprio da condição humana, não é específico da infância (SARMENTO, 2016, p. 7).

A pesquisa seguiu por este caminho: reconhecendo a criança como cidadã, sujeito de direitos, capaz de narrar e refletir sobre suas experiências, pesquisando não apenas para elas, mas **a partir** delas e **com** elas, como destaca Leite (2008).

Contextualizando a pesquisa, é importante ressaltar que esta também envolveu a análise da visita ao museu de três professoras da Educação Infantil, ocorrida em outro momento, porém trarei apenas as vozes e os movimentos das crianças, no âmbito da proposta da presente discussão.

A VISITA DAS CRIANÇAS AO MUSEU

Para participar da pesquisa, foram convidados dois meninos e três meninas, com idades de 4 e 5 anos, alunos de uma Unidade Municipal Infantil (UMEI) da rede pública de Niterói/RJ. São eles: Cristian, Pedro Henrique, Yasmim, Kauane e Izabelly. A ida das crianças ao MNBA foi planejada da seguinte forma: elas fariam uma visita livre à Galeria de Arte Brasileira do século XIX e depois escolheriam uma obra que mais tivesse chamado sua atenção, por qualquer motivo, para falar sobre ela: seria uma forma de estimular narrativas, foco da pesquisa. Para obtenção dos dados foi feito o registro fílmico e anotações no diário de campo. Meninas e meninos poderiam escolher dentre as 168 obras que com-

põem a referida galeria: 129 pinturas, 27 esculturas, 01 fotografia e uma vitrine contendo 11 bustos de pequenas dimensões.

Olhares de espanto e encantamento marcaram a chegada das crianças ao museu: “aqui é lindo!” “Aqui é o baile da Cinderela!”- diziam enquanto atravessavam o umbral da entrada. Ainda no segundo andar, sentei com elas no chão e conversamos sobre as expectativas do que iríamos ver, acolhendo suas vozes e preparando-nos para a aventura.

Subimos as escadas para o terceiro andar. “Que sala grande!” “Uau!” “Eu estou com medo de se perder!” – eram exclamações das crianças ao entrarmos na amplidão da Galeria de Arte Brasileira do século XIX. No decorrer da exploração, sentindo-se a vontade, deram voltas nas colunas, arrastaram-se pelo chão liso e brilhante, correram quando o espaço à frente tornava-se amplo, tentaram tocar na moldura de uma obra em busca da textura, pularam, andaram de quatro, arrastaram-se no chão e pediram para brincar de estátua. Nas ações das crianças identifiquei que procuraram experimentar aquele espaço, entender quem são elas, o que seus corpos são capazes de fazer naquele lugar imenso e bonito.

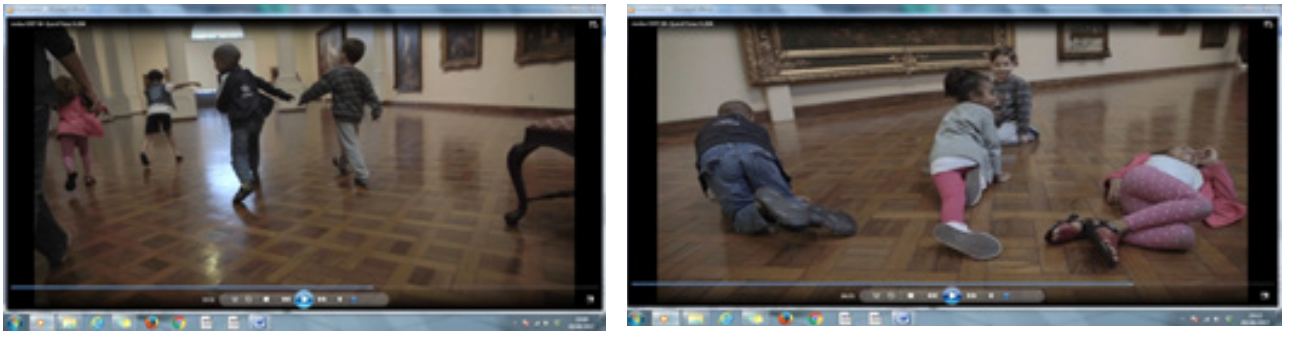


Fig.01.Crianças na Galeria de Arte Brasileira do século XIX (Frames da filmagem)

Elas se espalharam pela galeria, ora sozinhas, observando as obras de forma silenciosa, ora em pequenos grupos, compartilhando narrativas.

Tia, olha aquele que grande! (Kauane)
É uma guerra aquele? (Cristian)
Parece um gigante! (Kauane)
A espada! (Pedro Henrique)

Ao verem a obra *Batalha dos Guararapes* (1879), de Vítor Meireles, uma obra de grandes dimensões (aproximadamente 50m²), ficaram muito espantadas. Outra obra, que também chamou muito a atenção, creio que pelas suas dimensões e a violência retratada, foi *Batalha do Avaí* (1877), de Pedro Américo:

Aquele ali é maior que o outro! (Pedro Henrique)
Parece uma guerra! (Izabelly)
Eles estão lutando com os cavalos em cima! (Kauane)
Bichinhos! (Pedro Henrique)
Mataram o bichinho. Ai que coitadinho dos bichinhos! (Kauane)
Uma cabra? Ah, não, um touro. (Pedro Henrique)

> Olha o cavalo! (Cristian)
> Eles estão com espada!(Izabelly)
> Armas!(Yasmim)
> Tem pessoas mortas.(Izabelly)
> Um cavalo morto.(Yasmim)
> Quê? (Izabelly)
> Cavalo morto ali, ó. (Yasmim)
> Mas ele está abrindo os olhos. Olha a boca do coiso saindo sangue!(-Cristian)
> É, do cavalo. O cavalo morreu. (Professora Bia)
> Eu acho que esse quadro tem duzentos anos! (Pedro Henrique)
> Eu acho que ele tem quatrocentos e seis anos! (Kauane)

Seguindo mais adiante, outras obras as encantaram. Exclamações como: "este aqui é muito mais lindo!" (Yasmim) e "ele está conversando com os amiguinhos."(Kauane), demonstraram o interesse e a criação de significados que as crianças faziam em contato com as obras do século XIX. Andando pela galeria, Kauane contou uma história que elaborou sobre a obra *Os bandeirantes*, s/d, de Henrique Bernardelli:

> Estão fazendo para matar os bichos. Os bichos do poder. Eu já vi os bichos do poder que tem uns cabelinhos. Os cabelos. (Kauane)
> Você está vendo isso? (Professora Angélica)
> Sim! Os bichos estão na árvore, mas não dá para ver porque estão no escuro. Os bichos estão lá atrás, no escuro. (Kauane)
> Então não é dia? Não está acontecendo durante o dia? É dia ou é noite? (professora Angélica)
> Está de dia, só que o sol está lá atrás. Está escondido por causa do índio. Porque senão o índio vai pegar uma armadilha, e vai pegar o sol. E o sol vai morrer. E vai morar lá no céu. E nunca mais vai aparecer. (Kaune)

Ao final desta visita livre, pedi que escolhessem uma obra. Meninos e meninas fizeram a escolha de forma consciente, pensando no que lhes foi proposto. Eles não correram para a obra mais próxima, nem se preocuparam em escolher ou não escolher a mesma obra do amigo. Foram escolhidas assim duas esculturas e três pinturas diferentes. Nós nos reunimos novamente e fomos todos juntos de obra em obra citada, para conversarmos sobre elas. Depois que as escolhas foram compartilhadas, brincamos de *estátua* a pedido deles. Tendo concluído o trabalho de campo, convidei-as para visitar outra exposição do museu: *Ver e Sentir através do Toque – Suzana Queiroga*, onde era permitido tocar nas obras.

CORPO E NARRATIVAS NO MUSEU

O modo como as crianças se relacionaram com o espaço do museu, a interação, exploração e narrativas com os/nos espaços se mostraram com tal força e impacto que mesmo não sendo inicialmente foco da minha pesquisa, tornaram-se conteúdos a serem analisados. O espaço físico é também uma linguagem e, portanto, interfere na formação do pensamento, como indicam inúmeros estudos

(CARVALHO e RUBIANO, 1994; GANDINI, 1999; RINALDI, 2013, entre outros). Assim, foi interessante perceber como se deu a ocupação do espaço do museu pelas crianças, um lugar que não foi feito pensando nelas.

As meninas e meninos, já na entrada do museu, admiraram-se com a dimensão do espaço, acharam-no "muito mais grande que o planeta!". Conforme iam entrando, expressaram medo de se perderem na imensidão dos salões que apareciam a sua frente. Depois, iam buscando relações com o conhecido: parecia um castelo, um lugar do "baile da Cinderela". As características de um espaço comunicam mensagens simbólicas, revelam objetivos e intenções de quem o projetou e organizou e, dessa forma, influenciam o comportamento daqueles que o ocupam: como se sentem, pensam, agem e interagem, facilitando certas ações e impedindo outras (CARVALHO, RUBIANO, 1994).

Ao longo da visita, as crianças pularam, correram, esfregaram-se no chão, divertiram-se com a produção de ruídos decorrentes da fricção intencional do tênis no piso, quiseram se esconder, deitaram no chão, experimentaram possibilidades. Estavam explorando o lugar, conhecendo seus mistérios da forma própria das crianças: de corpo inteiro, com todos os sentidos. Como não implicar o corpo nas relações com o mundo? Cristian, um dos meninos participantes da pesquisa, demonstra essa importância através de um diálogo que tive com ele, ao final da visita:

> O que você gostou do museu, Cristian? Assim, de tudo o que a gente fez até agora. (Eu)
> Brincar de estátua. (Cristian)
> Museu é um lugar da gente brincar também? (Eu)
> É. Porque tem muito espaço. (Cristian)
> O que mais a gente pode fazer no museu? (Eu)
> Não sei. (Cristian)
> Se você fosse dono do museu, o que você faria para as crianças? (Eu)
> Muitas brincadeiras. (Cristian)
> Muitas brincadeiras? Que brincadeiras? (Eu)
> Pega-pega. Esconde-esconde. (Cristian)
> E para as crianças gostarem de ver os quadros, o que você faria? (Eu)
> A gente iria primeiro na sala que pode meter a mão nas coisas. (Cristian)

No entanto, tenta-se controlar os corpos, com disciplina e contenção do movimento, sobretudo em espaços institucionalizados. Segundo Carvalho (2016), a ritualização presente nos espaços culturais, como o controle na entrada, a indicação de um circuito obrigatório dentro da galeria, e também, por parte dos professores, a preocupação com o comportamento e organização, bem como o tom de voz adotado, podem tirar a espontaneidade dos visitantes. "Mas as crianças não são totalmente domesticáveis, são desordeiras e sempre encontram uma fresta, uma brecha para escapar do instituído" (CORSINO, 2009, p. 228). Na pesquisa que desenvolvi, foi possível observar como elas criaram sua própria forma de estar neste espaço, com autonomia para suas explorações e descobertas. Claramente transgrediam as regras instituídas, implícita ou explicitamente, para a ocupação daquele espaço: se o silêncio era o esperado, fez-se o ruído; se o olhar seria privilegiado, todos os sentidos foram acionados; se os movimentos

contidos guiariam os passos, uma profusão de gestos e movimentos conduziria o deslocamento no espaço.

Segundo Walter Benjamin (2002, p. 85): “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Durante a visita ao museu, meninos e meninas demonstraram sua admiração com o tamanho das pinturas, com expressões como: “Olha aquele que grande!”(Kauane) “Aquele ali é maior que o outro! “(Pedro Henrique). Kauane, ao comparar seu tamanho com as monumentais dimensões da obra *Batalha dos Guararapes,* exclamou: “olha, tia! Eu fiquei pequena!” Ao que seus colegas responderam: “parece formiga!”.

Mesmo que o museu e a exposição não tenham sido feitos para elas, as crianças subvertem o espaço. Compartilhando o mesmo mundo do adulto, elas vivem e o percebem de outra perspectiva, reparando em coisas que os adultos não querem ou não conseguem ver mais. (GAGNEBIN, 2005). Meninas e meninos apontam

> [...] para verdades que os adultos não querem mais ouvir: verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente, porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas erigidas para os vencedores.” (GAGNEBIN, 2005, p.180)

Na mesma obra *Batalha dos Guararapes*, embora a intenção do pintor Vítor Meireles foi despertar um sentimento patriótico e de orgulho da nação, Kauane observou as figuras mais próximas a ela: os homens (holandeses) em primeiro plano, caídos no chão, alguns mortos, outros feridos, com olhar de súplica e desespero ante a batalha quase perdida.

Acho que ele está falando com Deus. Eu acho que ele está falando: Deus, tira esses malditos daqui! (Kauane)

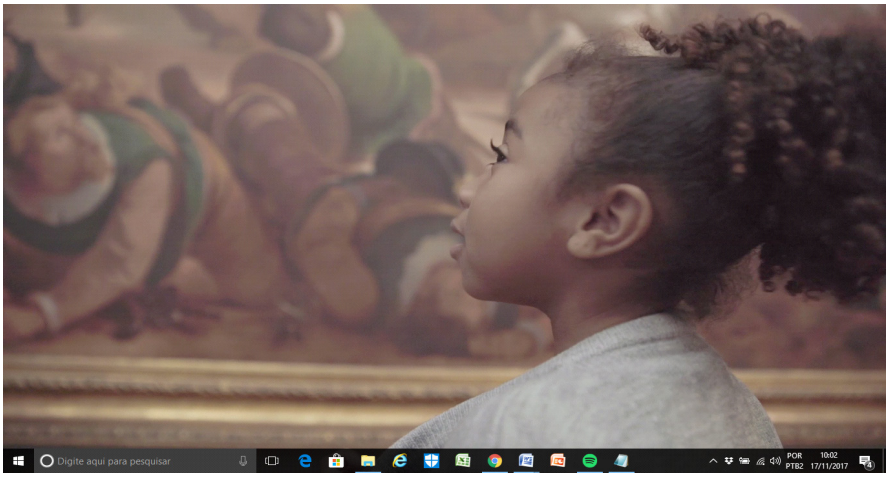


Fig.02.Kauane em frente à *Batalha dos Guararapes* (frame da filmagem)

Sobre outra obra monumental, *Batalha do Avaí*, realizada pelo pintor Pedro Américo com a mesma intenção patriótica, os "heróis", as imponentes figuras montadas em belos cavalos em posição de luta, não impressionaram as crianças. Os alvos dos seus olhares foram os perdedores, os pequenos, os animais.

Estas observações das crianças me levam a outra questão: o que nos chama na obra?

Durante a visita das crianças pude observar suas interações e expressões diante das obras. Reconheci atitudes de espanto, sorriso por uma lembrança evocada, olhadas rápidas, comentários sobre as imagens e sobre a vida. Percebi, também, que ao interagirem com as obras revelavam conhecimentos, faziam relações com outros vividos, perguntavam-se sobre o que estavam vendo, investigavam:

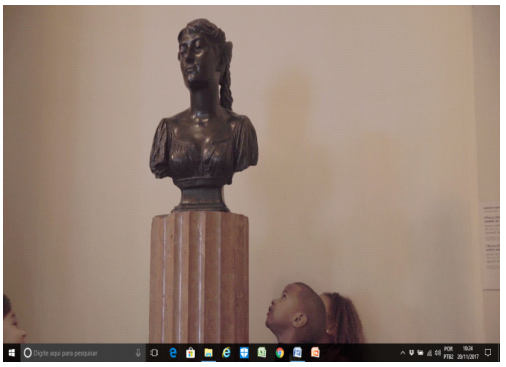
> Tia, por que ela está triste? (criança)
> Ele é grande, grande. Não dá pra trazer no colo. (Kauane)
> Como eles trouxeram ele para cá? (Pedro Henrique)

Criavam hipóteses e tentativas de significação, imaginavam. Tal como dissera a pesquisadora:

> Qualquer obra, para que seja dada à fruição, para que fale ao contemplador, puxa esse fio da imaginação. E qual será o labirinto que cada um vai percorrer para compreendê-la, torná-la sua? Que relações fará? Que lembranças evocará? Que memórias acolherá? Que conhecimentos, que dados, que informações identificará ou adicionará ao seu acervo? (OSTETTO, 2014, p. 26).

Repararam especialmente nas cenas de guerra, com imagens de armas, espadas, pessoas e animais mortos e cabeças cortadas. Foram atraídas pelas esculturas e, ao chegarem ao museu, a primeira obra que chamou a atenção das crianças, ainda no 2º andar, foi um busto. Elas correram para lá e gritaram, admiradas: "Olha! É a Elsa?!?"

Fig.03.Crianças admirando a obra Simone Checarine, modelo do artista Rodolfo Bernardelli,



1877– (frame da filmagem)

Fig.04. Personagem Elsa

imagem da internet

Provavelmente se referiam a princesa Elsa, personagem de Frozen, filme de animação da Disney. Já Cristian, escolheu a obra *Alegoria do Império Brasileiro* devido a um pequeno detalhe: a serpe, identificada por ele como um dragão, que está no alto do cetro empunhado por um indígena, numa escultura de 1m 92cm.

Fig.05.Alegoria do Império Brasileiro, 1872 (detalhe)

Francisco Manuel Chaves Pinheiro (Foto: arquivo pessoal)

Sabe-se que ele tinha ido, alguns dias antes, à exposição “Na Companhia de Jorge”, no Museu Janete Costa, em Niterói, onde havia muitas imagens de dragão.

As crianças trouxeram para esta experiência nova, seus conhecimentos e vivências, compostos também pelo repertório de imagens com as quais convivem em seu cotidiano, dentro e fora da escola. Com esses elementos é que começam

a atribuir significados às obras que encontram e, nessa interação, na visita ao museu, e em outros espaços culturais, seu repertório visual pode ser ampliado.

O filósofo Walter Benjamin (1987) aponta que não conseguimos mais trocar experiências e estamos perdendo referências coletivas. E ainda, as notícias que nos chegam diariamente já vêm recheadas de explicações, não sobrando espaço para as histórias surpreendentes, para os acontecimentos que nos afetam, para as experiências compartilháveis.

> Temos a sensação de que a linguagem expressiva foi totalmente devorada pela linguagem informativa, instrumental, fragmentada, por uma textualidade que não constrói elos de significação. Eis um dos custos do progresso que torna o mundo desnaturalizado. (CORSINO, 2009, p. 236)

Kolb-Bernardes e Ostetto (2016) observam que um aspecto comum nas práticas de ensino da educação infantil, é sobrepor a vida do artista a sua produção estética e aos seus procedimentos artísticos. No caso dos museus, em geral, eles abrigam muitas informações e há pouco espaço para a imaginação, principalmente em se tratando de obras do século XIX. É importante conhecer a história do artista e o contexto da obra, mas se limitar a isso seria empobrecedor. O principal é a arte, e estas informações devem ter como objetivo desencadear novos processos de investigação por parte das crianças. Se considerarmos a obra de arte como algo concluído, exposta apenas para ser observada e compreendida, a ação educativa será baseada em compreensão e cópia, resultando em nos tornar meros espectadores e péssimos reprodutores (ZUCCOLI, 2015, p.1049).

Mas, para fazer do museu um território de pesquisa, de descoberta, de multiplicidade de ideias, sentimentos, saberes, é preciso tempo. “A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2016, p. 22). Como crianças vão construir um olhar sensível, despertarem-se para o novo, compartilharem histórias e memórias, se o relógio está aí, apressando tudo? “A imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança.” (GIRARDELLO, 2006, p.56). É preciso calma para a fruição estética, para o devaneio, para estar com a cabeça nas nuvens, como fez Yasmim. Num momento de sua visita, ela deitou-se no chão e ficou observando o teto, com ar sonhador.

Girardello (2006) diz que a imaginação infantil pode ser educada, pois está ligada à inteligência e às emoções, e uma das condições mais favoráveis à imaginação é justamente o contato com a literatura e a arte. A referida autora, citando Greene (1995), diz que o contato com a arte é o melhor antídoto contra o “congelamento do pensamento imaginativo”, causado, frequentemente, pelo bombardeio de imagens que sofremos hoje pela tecnologia, que nos deixa passivos e fragmentados, pobres em experiências comunicáveis, sem história nem memória. E nesse caminho, o museu pode ser um espaço privilegiado para que experiências aconteçam. Ao despertar memórias e sentimentos, abre-se a possibilidade de produção de narrativas, dando sentido ao que vivemos em contato com obras de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o que meninas e meninos narram e como ocupam o espaço do museu podem trazer novos caminhos de reflexão sobre como as crianças vivem suas infâncias.

> Estamos acostumados a pensar nas crianças como alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Estamos condicionados a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos (...) Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas, interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 175)

Através da pesquisa, pude perceber que as narrativas infantis suscitadas no encontro com a arte, no espaço museal, contam, com a voz e o corpo todo, sobre curiosidades, interesses, fantasias; sobre o que conhecem e o que vivem. No contato com pinturas e esculturas de grandes dimensões, as crianças se espantam, suspiram e contam histórias. Pelo espaço, amplo e magnífico, exploram possibilidades, brincam e reafirmam a necessidade de se pensar propostas de ações pedagógicas que as acolham em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

BIBIAN, Simone. **Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX.** 2017, 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói -RJ. 2017

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas v. 1). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2002

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In.:OLIVEIRA, Zilma (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994

CORSINO, Patrícia. Infância e Linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). **Política,**

cidade e educação – itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: E. Contraponto, PUC-Rio, 2009

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005 . Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf
acesso em 28 maio 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In.: EDWADS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Artmed, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In.:LENZI, Lucia Helena; ROS, Silvia Z. da; SOUZA, Ana Maria Alves; GONÇALVES, Marise (orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Ed. Da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa** – São Paulo: Cortez, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GRANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – Porto Alegre: Artmed, 1999.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. **Histórico.** Disponível em <http://mnba.gov.br/portal/> Acesso em 15 nov. 17

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil - princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320> Acesso em 04 set. 2015

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In.:**Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. CEPPI, Giulio, ZINI, Michele. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Quem está na escuta?** - entrevista. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. 2016. Idealização: Mapa da Infância Brasileira (MIB). Estudio Veredas -Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em:<http://docs.wixstatic.com/ugd/27072f_6c92d7e7261f4d15afe44946143d05b8.pdf>Acesso em 02/jul/17

ZUCCOLI, Franca. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. **Revista Educação &Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1045-1060, out/dez 2015.

“VER DIFERENTES (VER)SÕES É LEGAL!”: UM TRABALHO DE CURADORIA FEITO POR CRIANÇAS NO MUSEU UNIVERSITÁRIO DA UFRGS

Magali Oliveira Frassão
Infâncias Escola de Educação Infantil
mundodac@terra.com.br

Leni Vieira Dornelles
UFRGS

A proposta deste artigo é apresentar a exposição construída na interação entre crianças, professoras, pesquisadores e profissionais do Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho de campo gerou dados capazes de mostrar à comunidade acadêmica os modos como as crianças de uma escola de educação infantil, que atende crianças de 0 a 6 anos, construíram intervenções, tomando como mote a interação entre literatura infantil e artes expressivas, no Museu Universitário.

Foram os respingos e desassossegos oriundos da pesquisa de Mestrado “Crianças em espaços expositivos: abrimos a porta do gigante” em nossa escola que suscitaram pensarmos e organizarmos visitas sistemáticas a Museus possibilitando às crianças a aproximação com as Artes Visuais e com espaços organizados com vistas a receber adultos. Levamos a sério o desafio proposto por Dornelles (2013), ao pensar na relação da criança com a arte como uma obra literária, pois a autora se pergunta o que seria “de nossos textos, palavras, gestos e atos se não houvesse mistério, intervalos, silêncios” (p.25), se não houvesse imaginação. Tal provocação possibilitou que fizéssemos muitas visitas aos espaços expositivos de arte, interações com materiais expressivos, organização das produções dentro da escola pelas crianças, trocas entre crianças e adultos, formações das educadoras. Tudo isso nos auxiliou a tornar possível a exposição “Ver diferentes versões é legal!”: um trabalho de curadoria feito por crianças no Museu Universitário da UFRGS.

A exposição, que aconteceu de 07 a 11 de novembro de 2017, no Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, começou a ser organizada no primeiro semestre do mesmo ano. A ousadia do convite gerou temores e uma profusão de inquietudes. Sabíamos por onde começar, mas não tínhamos material para pesquisar, como, dentro de um Museu Universitário, seria possível a um grupo de crianças, de 4 a 6 anos de idade, tomar o lugar como seu, respeitando-se as prerrogativas do espaço e os desejos e as decisões delas. Dessa forma, observávamos aquilo que aponta Gabre (s/a,s/p), “não é função do ensino da arte transformar alunos em artistas e sim proporcionar a experiência estética com base em propostas desafiadoras”. Nossa preocupação era tornar visíveis as marcas, os traços, os borrões, as pinturas, as criações, as produções realizadas

nas interações, trocas e brincadeiras entre bebês e crianças na escola, além de não alterar o que eles produziam. Não podíamos perder de vista que há "um modo de aprendizagem próprio das crianças: direto, fantástico, transbordante, fabular, porque *admirado* diante das múltiplas situações de perplexidade e estranhamento a enfrentar" (RICHTER, 2005, p. 21). E é justamente esse modo próprio que torna bela e singular as aprendizagens, já que existe uma entrega total do corpo que deseja sentir e experimentar cada material que é disponibilizado. Temíamos, portanto, que as crianças ficassem receosas, em mediar as visitas ou ainda que não se sentissem autoras de todo o processo.

No cotidiano de uma escola de educação infantil, coexistem muitas demandas e preocupações. Por um lado, a escola deve promover uma educação cuidadora que respeite os tempos dos bebês e das crianças e que acolha cada um que chegue com um sorriso e um desejo de bem querer. Além disso, é preciso que se veja, escute e entenda suas linguagens manifestas em gestos, falas, choros, sorrisos, movimentos como expressões de desejos os quais devem ser significados, reconhecidos e legitimados. Que promova experiência no sentido daquilo que as toca, que as revela e as contamina, ou seja, que amplie suas vivências, interações e saberes. Que esteja atenta à saúde e ao bem-estar do bebê e da criança. Também que permaneça em atenção ao modo como o bebê manifesta seus quereres, seus desejos. Desejos esses manifestos muitas vezes por seu corpo, por seu toque "[...] o tato como emoção, pois, pelo toque das mãos, mantemos contatos que a linguagem verbal não consegue alcançar [...]" (MARTINS FILHO, 2016, p.19).

Por outro, o trabalho da escola de educação infantil é feito em comunhão com a família, deve dialogar, trocar e estar ao lado procurando fortalecer vínculos e amparar quando necessário. Para o trabalho se desenvolver foi necessário ter um quadro funcional em constante diálogo e formação já que o tempo para os adultos seria vivido, sentido, percebido de um modo diferente do tempo das crianças.

Ou seja, o tempo na escola de educação infantil deveria ser vivido de diferentes modos. Para os bebês de um jeito, para as crianças mais velhas de outro, para quem tem muita fome de uma forma, para quem adora brincar na areia de outra, para quem ama pintar os braços e colocar o pincel na boca de um jeito, para quem gosta de caminhar e conversar com o amigo imaginário de outro, para quem ama contar histórias esticadas, para quem prefere escutar, para quem gosta de tirar tudo da estante e espalhar, para quem ama derrubar torres, para quem aprecia tomar mamadeira, para quem prefere ficar tempo no balanço... Cada criança e bebê deveria, na medida do possível, ter o seu tempo usufruído de modo único e prazeroso, mas existe um verdadeiro "desatino" em relação ao horário e isso gera muitos efeitos nas práticas educativas e nas relações da escola.

Outra questão que incide sobre as práticas pedagógicas na escola de educação infantil é a concepção de bebê e criança. Se partirmos do pressuposto que o bebê deve ser protegido de tudo e que nada ou pouco entende, as práticas são de uma forma; se acreditamos que o bebê deseja, entende, percebe o que acontece consigo e com o seu grupo, as práticas são de outro modo. Se entendermos que os bebês devem partilhar dos momentos da vida escolar junto com as demais crianças ou se devem ocorrer trocas. Assim, a escola irá organizar o espaço de

uma maneira que possibilite esses encontros e trocas.

Bebês e crianças maiores podem e devem apontar, sugerir, opinar, deixar pistas, expressar, escolher, vivendo de modo protagonista muitas questões dentro da escola sem anular ou eximir as responsabilidades pertinentes às educadoras/educadores. Queríamos fortalecer o que ensina Malmann (2015, p.8), quando explica “que os modos como os bebês compreendem o tempo e espaço para agirem sobre o mundo que os circundam difere, muitas vezes, consideravelmente das expectativas dos adultos”.

Ao recebermos o convite para a exposição, decidimos não mudar o percurso do trabalho dentro da escola. Continuaríamos brincando, ouvindo histórias, cantando, passeando, pesquisando, interagindo, explorando materiais expressivos, etc.

Antes de nos reunirmos com a Equipe do Museu, compartilhamos a ideia com as crianças, retomando e lembrando as inúmeras visitas aos Museus, a organização das exposições, curadorias, mediações, algo que não havia sido objeto de conversa. Educadoras e crianças tiveram acesso ao projeto de Marta Cabral (2016), e, tal como a pesquisadora, desejávamos que a exposição começasse e encerrasse com as crianças, mas, diferente dela, as próprias crianças do grupo do Jardim fariam a curadoria. Não surpreendeu o fato das crianças aceitarem com tranquilidade o desafio. Até aquele momento, pareceu que a grande preocupação fazia parte da vida da Equipe cada vez mais angustiada por saber como seria, em detalhes, a exposição.

Realizamos o 1º encontro no Museu em maio, e, nesta conversa, após a explicação sobre a função do Museu Universitário, foi sublinhado que não poderíamos fazer uma exposição de obras de arte. Ao que explicamos, a partir de Cunha (2012), que os bebês/crianças interagiam com os materiais e que mais importante que o produto era o processo. Levaríamos ao museu produções que carregavam uma experiência. Isso é difícil de explicar, porque o bebê, ao explorar algo, o faz olhando, experimentando, cheirando, amassando, entregando-se por inteiro àquilo que lhe interessa. Como descrever sobre o prazer e a curiosidade dos bebês frente a uma moranga?

Como contar sobre crianças pequenas pintando ao lado dos bebês, muitas

delas pacientemente deixando que eles as lambuzassem e tomassem o seu espaço, derrubassem a tinta ou comessem parte dela? E sobre outros, menos tolerantes, reclamando da presença decidida e "autônoma" do bebê? Às vezes, não é possível explicar, e isso ficou muito evidente durante os dias em que as crianças desenvolveram as mediações.

Tivemos mais três encontros no Museu e nos rondava a pergunta que não calava: "Como as crianças fariam a curadoria?", para a qual não tínhamos uma resposta. Talvez isso gerasse receios que foram sendo minimizados quando a Equipe do Museu visitou a escola e após as professoras irem até lá para conhecer o espaço e trocar ideias sobre o que bebês e crianças estavam realizando.

As crianças visitaram o Museu e, embora o mezanino estivesse cheio de cadeiras no dia da visita, mais tarde na escola, em vários momentos, lembravam-se da escadaria de mármore, dos vazados perigosos aos bebês, dizendo: "Bem que a exposição que está agora no museu poderia deixar as grades de galinheiro para os bebês não caírem lá embaixo". Lembravam que a saída do elevador não poderia ser obstruída, garantindo livre acesso a quem precisasse, afirmavam: "A gente não pode colocar nada em frente do elevador, para não atrapalhar quem tá com a perna quebrada, quem vai na cadeira de rodas, quem é bem velhinho! Como é que a gente vai pendurar o nosso boi da cara preta?". Quando um menino falou: "Mas como os adultos vão entrar no boi se ele ficar assim baixinho?", ao que o outro respondeu: "Se o adulto for inteligente, ele vai levantar o boi e entrar dentro!". Pensavam também no que fazer com a arquibancada. As crianças tinham desenhado mentalmente, com riqueza de detalhes, a planta do mezanino. De algum modo, estávamos exercendo na escola aquilo a que se refere Giraldello (2011) "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), e por que não no encontro da criança com a arte nos espaços da cidade? A partir de tais minúcias e atentas às manifestações das crianças, nos lançamos a essa aventura que era a de compor com as crianças uma curadoria em um espaço de arte da cidade.

Outra questão observada foi o quanto as artes visuais são valorizadas por elas. Em uma conversa, uma das crianças afirmou: "Acho que depois da exposição eu vou comprar uma Lamborghini!". Outras tinham certeza de que seriam muito valorizadas. Nenhuma se mostrou indiferente ao que estava vivendo. Nessas falas, de algum modo, estão nos afirmando o quanto sabem sobre o valor de uma obra de arte. As crianças atribuíam a um trabalho exposto em um museu algo cheio de significações e valores culturais, mediados pelo consumo de um determinado bem social. Pensavam sobre as artes a partir de tudo o que vivem – passeios, visitas, conversas, histórias.

Foram meses intensos de trocas. A exposição criou um ritmo de trabalho no qual toda a comunidade escolar e a educadora de artes foram envolvidas. Vivenciamos de maneira colorida, lambuzada e alegre, a imersão apaixonada das crianças em diferentes espaços e tempos durante as ricas práticas exploratórias

e brincantes com inúmeros materiais expressivos. Em algumas situações, éramos obrigadas a abandonar o que havíamos pensado, a partir das ideias e sugestões das crianças, observando o que Cabral (2016) vivenciava em seu trabalho com as crianças. Os bebês e muitas crianças experimentavam os materiais levando-os à boca, observando propriedades, cores, barulhos, gosto, textura, etc. Os olhos penetravam fundo no que tocavam em envolvimento e interação e expressavam surpresa. Andarilhando pelo espaço ou absortos nas interações, os bebês produziram suas próprias marcas em um governo singular do que fazer com o que viam diante de si.

A escola foi tomada por marcas e respingos, e sentia-se o prazer e a alegria durante todo o processo vivenciado. As crianças passaram a falar das suas produções e se encarregar de expô-las nas paredes da escola, antes da difícil decisão sobre quais iriam para o museu. O Jardim, grupo que realizou a curadoria com mais intensidade, tinha que entender o que ocorria nos demais grupos. Esses encontros foram de uma riqueza ímpar, e, em um deles, durante a emblemática e recorrente questão sobre a representação ser ou não ser válida, as crianças de 2 a 3 anos apresentavam aos "grandes" três tipos de céus produzidos com papel cartolina, celofane, tecidos, tampas, retalhos, algodão. Os céus ainda não haviam sido finalizados, e uma delas contava sobre isso, quando foi interrompida por uma criança do Jardim, que afirmou que aquilo não parecia um céu. Todo mundo ficou se olhando! Quando uma das professoras se preparava para realizar a mediação, uma das crianças tomou a palavra e explicou: "É céu sim! Sabe o que é? Tem muita versão de céu". A mesma criança que afirmara que as produções não eram céus, indagou: "Que que é versão?". E a resposta foi o que de melhor ouvimos: "Ora, versão é quando a gente faz de jeitos diferentes a mesma coisa, né!?". Todo mundo entendeu e, a partir daquele momento, a palavra *versão* entrou e ficou dançando alegremente, por todos os espaços, na vida da escola. Assim surgia o nome da exposição além de nos mostrar o quanto as crianças estavam participando efetivamente da curadoria (da organização até o desmonte) da exposição "Ver diferentes versões é legal!": um trabalho de curadoria feito por crianças no Museu Universitário da UFRGS.".

Essa experiência estética nos lembra aquilo a que Vigotski (2003) se referia ao tratar que a estética surgia da imaginação, possibilitando que o homem pudesse organizar o meio no qual estivesse inserido, do qual fizesse parte e o qual compusesse. Ao longo do projeto, as crianças, com suas ações ao se defrontar e se implicar com a exposição, demonstravam ir transformando histórias e narrativas em um novo conteúdo. De algum modo, exercíamos o "atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil", criando melhores condições para que as crianças dispusessem deste tempo ou lugar — metáforas para a imaginação — onde pudessem exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável" (GIRARDELLO, 2011, p.90), de maneira que crianças e adultos ficassem cada vez mais implicados na feitura da exposição, à medida que também se trans-

formavam, modificando não só suas considerações sobre o que era organizar um trabalho de curadoria e a pesquisa que isso envolvia, mas também suas próprias percepções. Desse modo, a estética não ficou em um campo restrito à artistagem das crianças, mas abrangia as situações do cotidiano da escola e do Museu.

Paralelamente às atividades com as crianças, organizávamos encontros de estudo com as professoras e retomávamos suas práticas pedagógicas e o processo de cada grupo. Cada professora deveria estar atenta às possibilidades das crianças e a quanto elas são competentes para interpretarem, questionarem, externarem seu conhecimento e fazerem relações. Ou seja, todos nós, adultos, teríamos que aprender a pensar seu pensamento, entender suas hipóteses e ousadias para compreenderem o mundo a sua volta e lidarem com ele.

Nem tudo andava conforme o planejado. Tivemos longos períodos de chuva, o que dificultava, mas não impedia as produções com melecas, próprias para serem exploradas no pátio. Além disso, a professora do Jardim ficou afastada da escola devido a problemas de saúde. Ou seja, lidávamos a cada dia com as experiências do humano e, em cima disso, íamos organizando e construindo nossa exposição. Essas experiências eram constituídas de narrativas que davam sentido tanto ao que íamos descobrindo com as crianças quanto à vida da sala Referência, aonde fios, texturas, cores, aromas, sabores iam se constituindo. As narrativas eram construídas pelos adultos e reinterpretadas pelas crianças; a todo o momento, cada participante desse trabalho ia acrescentando suas próprias histórias as histórias da construção da *curadoria com crianças*. Compunham essas narrativas as brincadeiras, as invencionices para os materiais, as artistagens, tudo isso que se transformava em histórias das crianças e se apresentava em uma versão narrativa. Essas narrativas constituíam uma ambiência em que, "com olhos arregalados e risadinhas, as crianças aconchegam-se e escutam a voz da moça de *jeans* ou vestido floreado — a professora. Entram na história que ela conta, quase fecham os olhos, feito estátuas. Mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgam num corcel veloz, ocupadíssimas com aventuras muito longe dali" (GIRALDELLO, 2011, p.82-83). Em suma, eram narrativas ouvidas e contadas com fruição.

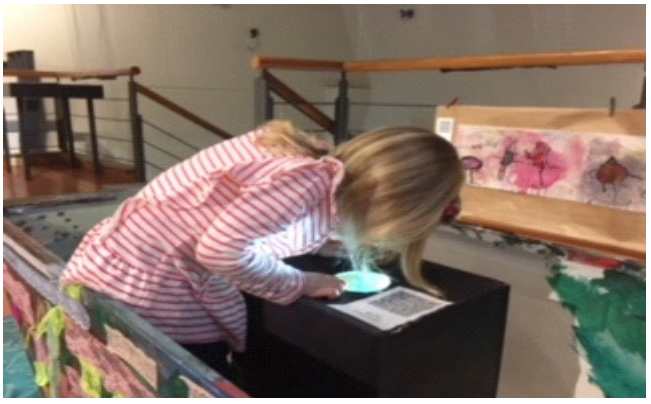
Nossa escola entende a potência das obras literárias, das narrativas clássicas e atuais usadas para deleite e também como fonte de pesquisa para as crianças. No ano de 2017, escolhemos explorar as obras de André Neves, portanto seus livros foram o mote para a exposição e operaram na confluência entre narrativas, literatura, materiais expressivos e plásticos que potencializavam nossas pesquisas sobre como fazer a *curadoria com crianças* no museu.

Aos bebês e às crianças pequenas, foram narradas muitas histórias do autor. Com *Obax* pesquisaram e aprenderam histórias, canções, brincadeiras de alguns países africanos e, se deram conta, por exemplo, de que não teriam o cafuné se não tivéssemos esta herança em nossa cultura. Isso significa dizer que as crianças e os bebês, passaram a ter um papel ativo na construção da

exposição e não eram mais um simples receptor, mas um agente capaz de transformar algo. Tratar desta infância em sua alteridade nos possibilitou percebê-la de outro modo, capaz de promover suas próprias experiências que, neste caso, passavam por olhar para uma abóbora cozida, cheirá-la, ir ousando tocá-la levemente, comê-la, até quase entrar nela.

Os bebês brincaram e pintaram diferentes pedras, recolhidas na rua ou nos pátios da casa, transformando-as em bichos e objetos. Interagiram com melecas e produziram um rio, misturando cores ao pisar, correr, pular e engatinhar na superfície plástica. As crianças descobriram que poderiam costurar pedaços de lenços ou tecidos para fazer o balão no qual, em suas imaginações, voariam para onde quisessem.

Ouvindo, narrando, escutando, imaginando a partir de *Nuno e as coisas incríveis,* as crianças criaram invencionices, dentre elas bichos estranhos, um deles feito com pedras, argila preta e palitos, chamado bicho cabeludo. Espiavam pelo buraco da caixa, e com muita curiosidade, o bicho cabeludo.



Também forraram caixas de diferentes tamanhos, com vistas, a brincar montando e desmontando. Usando fios de luz, as crianças criaram uma gaiola, inspiradas na obra *Tom* e prenderam ali dentro, bichos, objetos, desejos, singularidades de cada uma. Diziam: “Deve ser muito ruim ser um passarinho preso em uma gaiola!”.

Escutando, cantando, tocando músicas, ao longo de muitos dias, pintaram de colorido o fundo do papel *kraf* voltando a ele para desenhar com têmpera preta. Céus foram produzidos, desmanchados, produzidos novamente com diferentes materiais, e as crianças do Jardim ajudaram a encontrar no museu um espaço para o céu do Maternal. Quando questionadas sobre o lugar do céu no espaço do mezanino, afirmaram: “O céu tem que ficar baixinho, não é um céu de adulto!”.

Destacaram as pedras pintadas pelos bebês, expondo-as em um plano bem baixinho. Procuraram tapar os vazados do mezanino fixando o painel das comadres e, próximo a ele, deixaram o rio e, sobre o rio, a canoa. As meninas do Jardim continuaram se preocupando em resolver o problema dos vazados do Mezanino, expondo a produção dos bebês na altura deles, afirmando: “Tapamos os buracos pros bebês não caírem, e a pintura que eles fizeram vai ficar na altura deles!”.

Durante a curadoria, ouvimos e respeitamos as decisões das crianças e as suas escolhas; elas, por sua vez, entendiam quando desejavam fazer algo que não era possível em virtude das restrições do espaço.

Gabre (2016, p.111) indaga “É possível pensar juntos, professoras da educação infantil e profissionais do museu, a proposta de um espaço expositivo que considere o público infantil e suas especificidades?” Durante todo o processo de pensar e organizar a exposição foi necessário o diálogo e a troca entre a Equipe da Escola e a Equipe do Museu. Compactuamos com as conclusões da pesquisadora ao defender em sua tese a formação cultural “como formação colaborativa”, oportunidade ímpar onde profissionais e, principalmente as crianças “possam habitar o museu de arte” (idem., p.204) e espaços de exposições. Durante a exposição, o Museu tornou-se um espaço próximo no qual as crianças multiplicaram modos de ver e de dialogar sobre o que haviam produzido. Colocando-se como produtoras e falando com propriedade aos visitantes, convidavam quem chegasse a se aproximar, tratando cada pessoa com carinho e envolvendo-a na produção, não se furtando de abandonar a mediação caso sentissem cansaço ou vergonha, procurando algo para brincar.

Através da realização da exposição, é possível afirmar que as crianças têm muito a nos ensinar e a dizer quanto à organização de exposições nos Museus das cidades, quando são colocadas artistagens ao seu alcance, quando são implicadas nesta relação de organização e desmonte, abandono e descarte, montagem e desmontagem, escolha de lugares etc. Como diziam: “Quando a gente vai nas exposições dos adultos, as coisas ficam aqui oh! (apontando para uma dimensão do tamanho de um adulto), agora eles vão ter que se abaixar e olhar aqui (na altura do nosso olho)”. Isso implicou convidar as crianças a irem além das ideias convencionais, além do até aqui imposto a elas nas “exposições dos grandes”, foi um passo necessário para a apropriação individual do que estávamos aprendendo sobre organizar com crianças um espaço no Museu. Fizemos do conhecimento nossa propriedade. Nessa exposição, as crianças não foram meros leitores passivos de um trabalho de artes; pelo contrário, as artistagens da cidade se mantiveram incorporadas à nossa vida.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Marta. **As Coisas partidas podem ser bonitas:** crianças pequenas exploram e brincam com a arte. Lisboa: APEI, 2014.

CUNHA Susana Rangel Vieira de. (Org.). **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Amanda Eccel. **Crianças em espaços expositivos**: abrimos a porta do gigante. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

GABRE, Solange de Fátima. **Museu Alfredo Andersen**: o setor educativo e sua relação com a escola. http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/museu

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001010712HYPERLINK

“http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001010712&loc=2017&l=-19d35757a476d317”&HYPERLINK“http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001010712&loc=2017&l=19d35757a476d317”loc=2017HYPERLINK “http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001010712&loc=2017&l=-19d35757a476d317”&HYPERLINK“http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001010712&loc=2017&l=19d35757a476d317”l=19d35757a476d317. Acesso em: 06 de março de 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Revista Pró-posições**. Campinas, v. 22. (65), maio/ago. 2011. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263

MALMANN, Elisete. **Materiais potencializadores:** possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis com bebês-potência no contexto de um berçário. Dissertação de Mestrado**.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

MARTINS FILHO, Altino José (Org). Prefácio. In: **Educar na creche:** uma prática construída com bebes e para bebes. Porto Alegre: Mediação, 2016.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

RICHTER, Sandra. **A dimensão ficcional da arte na educação infantil.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle. Acesso em: 22 de abril de 2018.

VIGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte em la infância:** ensayo psicológico. Madrid: Akal, 2003.

DIVERSIDADES E SINGULARIDADES EM LIVROS ILUSTRADOS DE DIFERENTES PAÍSES: ENSINO, TRADIÇÃO E INOVAÇÃO

Newton Freire Murce Filho
(CEPAE/UFG)
newtonmurce@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir obras literárias para crianças publicadas em cinco países, entre 2007 e 2016, observando-se os modos como diversidades e singularidades são ou não representadas. Trata-se de livros ilustrados altamente recomendados, publicados no Brasil, no Canadá, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em Portugal. O eixo principal que direciona a investigação se baseia nos modos como em meio à manutenção da tradição, em variados aspectos, a inovação se faz presente em muitas das obras analisadas. À discussão, acrescenta-se uma reflexão sobre a questão do ensino, uma vez que muitas vezes a literatura infantil ainda é utilizada com pretextos pedagógicos. Ao longo das análises das obras, foi observado como os textos verbal e visual compõem regularidades ou rompimento dessas regularidades, permitindo que fossem identificadas categorias, por meio das quais foi possível observar a emergência de inovação, particularmente representações de diversidades e singularidades de gênero, sexual, étnica, racial e social. Essas representações podem ter papel significativo para a constituição das subjetividades dos pequenos leitores em formação. No que diz respeito à questão do gênero, os trabalhos de Louro (2001, 2008) são importantes para a investigação. Sobre o campo da literatura infantil e do ensino de literatura, destaco, dentre outros estudos, os de Cadermatori (2010), Cosson (2016), Belmiro (2014) e Nikolajeva (2010).

LITERATURA INFANTIL: TRADIÇÃO E INOVAÇÃO

A pesquisadora britânica Kimberley Reynolds (2007) argumenta que a literatura infantil consiste em um espaço cultural curioso e paradoxal: ao mesmo tempo altamente regulado e negligenciado; ortodoxo e radical, além de didático e subversivo. Um espaço em que escritores, ilustradores e editores experimentam ideias, vozes, formatos e mídia, brincando com convenções e contestando o pensamento sobre normas e sobre como as sociedades deveriam ser organizadas (p. 3). A pesquisadora contrapõe-se, portanto, à ideia de que a literatura infantil seja predominantemente conservadora, por meio da demonstração de sua notável capacidade de inovação (p. 8-9). Destaca, ainda, que a escrita para crianças possui potencial radical, contribuindo para a transformação social e estética da cultura, uma vez que a literatura infantil encoraja os leitores a abordarem ideias, questões e objetos de uma perspectiva nova, preparando, assim,

meios para mudanças. Nas histórias criadas para as crianças, estas encontram ideias, imagens e vocabulário que as ajudam a pensar e a fazer questões sobre o mundo. Para Reynolds (2007), essa literatura tem poder transformador, tanto social quanto esteticamente, oferecendo novas visões que operam em termos de enredo e conteúdo, inspirando inovação estilística, novas formas narrativas e inovadoras explorações do livro como mídia.

Em uma perspectiva também direcionada à inovação e que se distancia de um viés predominantemente pedagógico, Alison Lurie (1990, p. xi) lembra que a literatura infantil é algumas vezes subversiva e seus valores não são sempre aqueles do mundo adulto convencional, apontando, pois, para aquilo que de fato importa: a arte, a imaginação, a verdade. A autora cita e analisa personagens clássicos como Tom Sawyer, *Little Women*, Peter Pan e Alice, que celebram o devaneio, a desobediência, o fato de sair de casa ou de esconder pensamentos e sentimentos pessoais dos adultos, revogando as pretensões destes e mesmo ridicularizando suas instituições, como a escola e a família, por exemplo. Trata-se, portanto, de personagens subversivos, advindos da literatura infantil.

Embora haja um significativo número de trabalhos que apontam para uma ainda raridade da inclusão da diversidade na literatura infantil, seja linguística, social, étnica, racial, religiosa, sexual ou de gênero, por exemplo, encontramos relatos de estudos que identificam obras em que a diversidade se faz presente, seja por meio de representações de diferentes configurações familiares, sociais, de gênero ou de etnias, dentre outras. Notamos, portanto, a existência de trabalhos que se ocupam de abordar tendências diferentes que coabitam a produção de literatura para crianças, isto é, uma que aponta para um lado mais tradicional ou conservador e outra para um lado mais inovador. Apenas a título de exemplos, citamos alguns trabalhos que apontam para um lado mais tradicional, em termos de maior raridade de inclusão da diversidade na literatura infantil, como os de Nodelman (2008); Alston (2008); Anderson e Hamilton (2005); Anderson, Hamilton, Broaddus e Young (2006); Kok e Findlay (2006); Lefebvre (2005); Edwards e Saltman (2010) e DeWitt, Cready e Seward (2013). Dentre os que apontam para uma direção em que há maior inclusão da diversidade, há os trabalhos de Chick (2008); Silveira e Kaercher (2013); Crisp e Hiller (2011); Adams, Walker e O'Connell (2011); Sunderland e McGlashan (2012), Kokkola e Österlund (2014). Na perspectiva da teoria *queer*, há estudos relevantes que aprofundam de maneira significativa as relações entre a temática *queer* e a literatura infantil, tais como as publicações de Naidoo (2012); Flanagan (2004, 2008); Pugh (2011) e Abate e Kidd (2011).

LITERATURA E ENSINO

Segundo Maria Nikolajeva (2010a), possivelmente a divisão arte *versus* pedagogia seja a questão central que ainda hoje mobiliza o campo das pesquisas em literatura infantil. Porém, para ela, a questão não deveria centrar-se na dicotomia "ou-ou", mas em "ambas", ou seja, a literatura infantil é arte e ao mesmo tempo pedagogia. Ela sugere, ainda, que toda literatura (para adultos ou não) é ao

mesmo tempo uma forma de arte e uma didática, ou um veículo ideológico (p. 7).

Em se tratando da discussão sobre a literatura infantil na escola, não se pode desconsiderar sua importância no desenvolvimento linguístico e intelectual do homem (CADERMATORI, 2010, p. 56), particularmente a possibilidade que a literatura permite de a criança poder ter experiências – com a materialidade linguística, visual e plástica –, que não se limitam à língua em sua função de instrumento para a comunicação, mas língua como meio expressivo, prazeroso de exploração das mais diversas possibilidades combinatórias.

Rildo Cosson (2016), ao explicitar o que chama de "nova morfologia do sistema literário infantil" (p. 60), afirma que "os textos ficaram mais complexos do ponto de vista da elaboração e passaram a demandar uma leitura interpretativa que vai além da simples decifração ou localização de informação" (p. 60). Segundo o autor, "a transformação da morfologia da literatura infantil se revela, sobretudo, na superação de seus fins educacionais imediatos em favor de uma maior elaboração literária de seu repertório, por meio do qual incorpora e legitima a nova configuração do sistema" (COSSON, 2016, p. 62). Para ele, o leitor da literatura infantil "demanda uma nova formação, que se preocupe mais com a sua competência literária do que com a aquisição da escrita" (COSSON, 2016, p. 63).

Nesse sentido, livros como os analisados neste trabalho constituem obras importantes que contribuem para a discussão proposta pelo pesquisador, a respeito da formação do leitor, particularmente no que concerne ao que o estudioso propõe sobre a competência literária do leitor, mais do que se fazer uso da literatura exclusivamente para a aquisição da escrita. Para ele, "ler literatura infantil não pode ser mais visto como um estágio para qualquer coisa, mas sim como uma experiência literária autêntica" (COSSON, 2016, p. 63).

E experiência literária autêntica é, sem dúvida, o que as obras aqui analisadas possibilitam, seja por meio dos espaços que se abrem para a contribuição significativa do leitor no ato da leitura ou pelas infinitas possibilidades de interpretação que elas permitem, na interação entre texto verbal e texto visual. Trata-se de obras que produzem lacunas, as quais só podem ser preenchidas com a contribuição determinante do leitor, que deixa de meramente acompanhar o enredo, para se incluir ativamente no ato de leitura, o que certamente contribui para o enriquecimento de sua competência literária (BELMIRO, 2014, NIKOLAJEVA, 2010b).

Em se tratando de ensino, de sala de aula ou de aquisição de escrita, obras como as que analisamos podem, eventualmente, permitir um viés pedagógico, porém, sem ser exclusivamente pedagógicas. Isso se dá porque não se trata de obras escritas *para* ensinar aos leitores determinados conteúdos a serem aprendidos, mas obras que privilegiam as potencialidades da linguagem (verbal, visual e gráfica), constituindo materialidades repletas de potencialidades criativas que acabam convidando os leitores a experimentá-las, o que certamente contribui para a formação de sua competência literária.

Em um trabalho anterior (MURCE FILHO, 2016), pude observar como, em obras de diferentes países, no que se refere a representações familiares, há

ainda a predominância do modelo nuclear, mas constatei, ao mesmo tempo, a presença de diversidade, com representações de diferentes etnias, raças e formações familiares, com pais solteiros ou casais do mesmo sexo criando seus filhos, dentre outras. Neste trabalho, amplio um pouco o foco de observação, incluindo representações de gênero, classe, corpo e sexualidade. É o que apresento a seguir.

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de um percurso que tenho feito, analisando livros ilustrados altamente recomendados, publicados recentemente em diferentes países, entre 2007 e 2016. Sua metodologia parte de um suporte teórico composto de estudos no campo transdisciplinar da literatura infantil (Hunt, 2010) que se baseiam na análise de conteúdo crítica (cf., por exemplo, Reynolds 2005; Nikolajeva 2010; Grenby e Reynolds 2011; Nodelman 2008), bem como em trabalhos no campo da teoria *queer* (cf., por exemplo, Flanagan 2008; Pugh 2011; Abate e Kidd 2011; Adams, Walker e O'Connell 2011; Sunderland e McGlashan 2012).

No que diz respeito à análise de conteúdo crítica de obras literárias, no intuito de verificar como se dá a inclusão ou não da diversidade, seja linguística, racial, étnica, sexual ou de gênero, tendo como eixo norteador a manutenção da tradição ou a emergência da inovação, as análises são direcionadas para os diversos modos como se dá as relações e o funcionamento dos textos verbal e visual nas narrativas selecionadas. Nesse funcionamento, observa-se aquilo que se mantém, como repetição de discursos predominantes, ao mesmo tempo que se observa aquilo que irrompe como diferença, ou seja, como elemento novo nas cadeias discursivas predominantes que habitam obras literárias para crianças. A escolha de trabalhar a análise das obras literárias pela via do que nelas emerge de repetição e de diferença é importante, portanto, porque permite observar justamente aquilo que, nessas obras, aponta ora para a manutenção da tradição, ou seja, para a repetição, ora para a emergência da diferença, ou seja, em direção à inovação.

O que se apresenta a seguir neste trabalho é resultado das análises realizadas dos livros ilustrados selecionados, tendo sido observados os modos como se mantêm práticas discursivas tradicionais nessas obras, ao mesmo tempo em que comparecem rupturas e/ou diferenças nessas práticas. A partir das categorias de repetição e diferença, ou seja, daquilo que se mantém e daquilo que emerge como diferente, as análises possibilitaram identificar como se dá a concomitância do mesmo e do diferente nas obras estudadas.

RESULTADOS

Diferenças de gênero

Então garotos gostam de aventuras e do mundo lá fora e garotas tendem a habitar cenários domésticos e histórias sobre relacionamentos? Esta pergunta

parte de uma observação feita por Perry Nodelman (2008), segundo o qual a reiteração de noções tradicionais de gênero é um aspecto significativo do trabalho colonizador da literatura infantil, tanto que uma de suas características é que ela tem como intenção ensinar o que significa ser menina, para as meninas, e o que significa ser menino, para os meninos (p.173), havendo, inclusive, livros direcionados especificamente a garotos ou a garotas, produzindo o que presumidamente caracterizariam gostos ou interesses que seriam típicos de garotos ou de garotas. Ele afirma, ainda, que a literatura infantil é marcada por uma construção de infância como assexuada, sendo o gênero, pelo menos na teoria, separado da sexualidade, significando que os meninos, então, devem parecer meninos e as meninas devem parecer meninas.

Ao analisar as obras para este trabalho, levamos em conta os estudos de Guacira Lopes Louro (2001, 2008) e sua recomendação (LOURO, 2014, p. 68), segundo a qual "temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui" (...). "A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças" (p. 69). Para a pesquisadora, "a construção dos gêneros e das sexualidades (...) é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado" (LOURO, 2008, p. 18), estando ligado, portanto, a instâncias sociais como escola, família, igreja, entre outras.

LIVROS PUBLICADOS NO BRASIL

É interessante perceber que, ainda que haja representações de personagens garotas ocupando posições ou desempenhando papéis tradicionalmente atribuídos a elas, em livros de todos os países pesquisados neste trabalho ocorre a presença de personagens meninas que deixam marcadas significativamente suas singularidades. É o que se vê, por exemplo, em *Pequenas Guerreiras*, que conta uma história de meninas amazonas. Tal como se costuma ver com personagens meninos, elas não têm medo de se vingar e amam aventuras. Nessa mesma obra, os homens são mencionados com características geralmente não atribuídas ao universo masculino: eles choram, não são corajosos o bastante e têm medo.

Em *Amarílis*, chama a atenção a personagem de um garoto muito sensível, cego, que "gostava de chorar, às vezes, quando o pai viajava". A presença de uma personagem como esta abre as possibilidades de diversas crianças leitoras que não enxergam poderem se identificar com ela, estabelecendo, assim, uma conexão com o outro. Em *Controle Remoto*, o texto visual retrata garotos e garotas jogando futebol e andando de bicicletas juntos. Personagens singulares comparecem também em *Maçãs Argentinas*, como um pai e um tio que choram, e um garoto que auxilia sua mãe no trabalho doméstico.

LIVROS PUBLICADOS NOS ESTADOS UNIDOS

No livro *A book*, uma personagem é exemplo de empoderamento de uma menina que se recusa a ter sua história escrita por alguém que não seja ela mesma. Após uma longa jornada em busca do que pudesse ser a sua história, fosse um conto de fadas, um mistério ou um romance histórico, por exemplo, ela toma uma decisão: “My story is that of a young girl who doesn’t know what her story is, and so (...) she writes her own story. I shall become an author.” *Samantha on a Roll* também conta a história de uma garota danada que ama aventuras. Desobedecendo à mãe, que não pode lhe ensinar a andar de patins, Samantha pratica sozinha e sai de casa patinando e vivendo mil aventuras sobre rodas. No que diz respeito a novas formações familiares e papéis dentro delas, as ilustrações de *Lazy Little Loafers* mostram quase a mesma quantidade de mães e pais, de diferentes etnias e idades, nos parques, com seus carrinhos de bebês, alimentando e cuidando de seus filhos, o que parece revelar a presença de um número significativo de pais solteiros e mães solteiras que tomam conta de seus filhos, sozinhos, levando-os a passear.

10000 Dresses conta a história de um garoto que não se adapta ao seu corpo de menino e que ama e sonha todos os dias com vestidos mágicos. De maneira semelhante, *Red: A Crayon’s Story* conta a história de um lápis de cera azul que é nomeado como *Red*, o que lhe causa sofrimento, uma vez que não se identifica como *Red*.

LIVROS PUBLICADOS NO CANADÁ

Nas obras publicadas no Canadá, *A Few Blocks* e *Night Sky Wheel Ride*, personagens meninos e meninas ocupam papéis tipicamente masculinos e femininos, mas ao mesmo tempo, compartilham características ligadas a um universo muitas vezes atribuído a garotos, envolvendo liderança, aventura e coragem.

Em *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*, há um personagem menino que gosta de aventura, como muitos outros. Ao mesmo tempo, contudo, ele gosta de usar um vestido cor de tangerina, que lhe lembra o sol, o tigre e o cabelo de sua mãe. Evidentemente, isso lhe causa sofrimento na escola, uma vez que, conforme afirma uma personagem menina do livro, “boys don’t wear dresses”.

LIVROS PUBLICADOS NA INGLATERRA

Em *Aunt Amelia*, também ocorre a presença, nas ilustrações, de personagens que gostam de aventuras e se fantasiam de elementos do sexo oposto. São dois irmãos, um menino e uma menina que, na ausência da mãe e junto com sua tia, brincam com sapatos de salto alto, um chapéu de pirata e uma barba, usados pelo menino, e a maquiagem de um bigode, usada pela menina. Uma irmãzinha de *My Big Shouting Day* também brinca com seu irmão bebê, fantasiando-o com batom, salto alto e maquiagem. As ilustrações mostram ainda um único garoto fazendo aula de balé em uma turma de muitas meninas.

REPRESENTAÇÕES ÉTNICAS, RACIAIS, SOCIAIS, DE CORPO E SEXUALIDADE

Referências a uniões multirraciais aparecem em algumas obras, de todos os países, principalmente nas ilustrações. Em *Pequenas Guerreiras*, uma garota loira é filha de uma amazona com um estrangeiro invasor.

Personagens negras são representadas como protagonistas, como se vê em *Uma Princesa Nada Boba* e *Obax*. Em *Maçãs Argentinas*, diferentes etnias comparecem na diversidade da sala de aula, onde uma das personagens, "Galego", tem origens alemãs. Nos livros brasileiros, classes sociais menos privilegiadas têm destaque, como em *Carvoeirinhos*, que retrata a vida de garotos que trabalham em carvoarias. Nessa mesma obra há uma personagem um tanto rara em livros para crianças: um menino albino, que ilumina o livro com a sua singularidade. Na obra *Os invisíveis*, "moradores" de rua, embora permaneçam "invisíveis", aos olhos dos adultos, instigam e mobilizam o olhar curioso de uma criança. Em *Maçãs Argentinas*, a família de operários que protagoniza a história sofre com a pobreza, como a própria personagem narradora, um menino, relata: salário "foi a palavra que mais boicotou minha infância" (p. 27).

Chama a atenção em alguns livros brasileiros referências ao corpo e à sexualidade, o que reflete uma certa ruptura no discurso predominante em literatura infantil, que desvincula qualquer referência da criança à sexualidade, tal como lembra Nodelman (2008). Em *Maçãs Argentinas*, o olhar do menino que narra o texto tenta nomear, à sua maneira, o que ainda desconhece e que, no entanto, faz enigma. Ele se pergunta, por exemplo, se "anjos não têm buraquinhos". Em outros momentos, que aparecem mais de uma vez, ele tenta dar algum "nome" pro enigmático, chamando-o de "aquilo" ou "não sei o quê", como em "(...) aquele vizinho que fez não sei o quê com a filha (...)". O interesse pelo enigmático se dá também pelo olhar que captura "partes" do corpo de uma adulta, como em "decote arredondado sobre os seios".

Além da qualidade literária das obras aqui analisadas, manifestada por meio de uma linguagem que explora suas potencialidades, convidando os leitores para participar ativamente da interpretação, chama a atenção os modos como essas obras permitem que as diferenças, diversidades e singularidades sejam representadas, sem qualquer viés de preconceito ou estereótipo, o que certamente contribui para a formação das subjetividades dos pequenos leitores. Se essas obras estiverem presentes na escola, certamente auxiliam alunos, professores e pais a entenderem e respeitarem o diferente e, em se tratando do ensino de literatura propriamente dita, elas contribuem significativamente, auxiliando leitores em formação a compreenderem universos de conteúdo e de linguagem que apontam para o singular, o novo, o que é especial de cada pessoa, cada personagem, cada linguagem e cada obra. Avanços nessa compreensão definitivamente favorecem a competência literária dos leitores.

REFERÊNCIAS

ABATE, M. A. & KIDD, K. (orgs.) **Over the rainbow – queer children's and young adult literature**. Michigan: The University of Michigan Press, 2011.
ADAMS, M, WALKER, C. & O'CONNEL, P. Invisible or involved Fathers? A content analysis of representations of parenting in young children's picturebooks in the UK. **Sex roles** (65), p.259-270, 2011.

ANDERSON, D. A. & HAMILTON, M. Gender role stereotyping of parents in children's picture books: the invisible father". **Sex roles**, vol. 52, p. 145-161, 2005.
BELMIRO, C. A. Provocação e imaginação: diálogos entre narração e descrição na literatura infantil. **Idioma**, n. 27, p. 6-18, 2014.

ANDERSON, D., HAMILTON, M. C., BROADDUS, M. & YOUNG, K. Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: a twenty-first century update. **Sex roles**, 55, p. 757-765, 2006.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHICK, K. Fostering an appreciation for all kinds of families, **Bookbird**, n.1, p. 15-22, 2008.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro.posições**. 27, n. 2 (80), p. 47-66, 2016.

CRISP, T. & HILLER, B. "Is This a boy or a girl?": rethinking sex-role representation in Caldecott medal-winning picturebooks, 1938-2011", **Children's Literature in Education**, 42, p. 196-212, 2011.

DEWITT, A. L., CREADY, C. M. & SEWARD, R. R. Parental role portrayals in twentieth century children's picture books: more egalitarian or ongoing stereotyping? **Sex roles**, 69, p. 89-106, 2013.

EDWARDS, G.; SALTMAN, J. **Picturing Canada: a history of canadian children's illustrated books and publishing**. Toronto: University of Toronto Press, 2010.

FLANAGAN, V. **Into the closet: cross-dressing and the gendered body in children's literature**. New York, NY: Routledge, 2008.

GRENBY, M. O. & REYNOLDS, K. (orgs.) **Children's literature studies – a research handbook**. London: Palgrave Macmillan, 2011.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura Infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KOK, J. & FINDLAY, B. An exploration of sex-role stereotyping in Australian award-winning children's picture books. **The Australian library journal**, August, p. 248-263, 2006.

KOKKOLA, L. & ÖSTERLUND, M. Celebrating the margins: families and gender in the work of the Swedish picturebook artist Pija Lindenbaum, **Bookbird**, 52.1, p. 77-82, 2014.

LEFEBVRE, B. Shared characteristics of boys and men in recent Canadian children's fiction. **Jeunesse: young people, texts, cultures**. Winnipeg: CRYTC, University of Winnipeg, 31.1, p.145-161, 2005.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 17 jan 2018.

_____, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2016.

MURCE FILHO, N. F. Changing Family Models: A study of highly recommended children's picture books from the United States, Canada, and Brazil. In K. Golimowska, R. Isensee e D. Rose (orgs.) **Family and kinship in the United States: cultural perspectives on familial belonging**. Frankfurt: Peter Lang Edition, p. 55-75, 2016.

NAIDOO, J. C. **Rainbow Family Collections: Selecting and Using Children's Books with Lesbian, Bisexual, Transgender, and Queer Content**. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2012.

NIKOLAJEVA, M. **Power, voice and subjectivity in literature for young readers**. NewYork, NY: Routledge, 2010a.

_____, M. Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach. **Cambridge Journal of Education**, 40.2, p. 145-159, (2010b).

NODELMAN, P. **The hidden adult: defining children's literature**. Baltimore: John Hopkins UP, 2008.

PUGH, T. **Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature**. New York, NY: 2011.

REYNOLDS, K. (org.) **Modern children's literature – an introduction**. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2005.

_____. **Radical children's literature – future visions and aesthetic transformations in juvenile fiction**. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan Ltd., 2007.

SILVEIRA, R. M. H. & KAERCHER, G. E. da S. Dois papais, duas mamães: novas famílias na literatura infantil, **Educação e Realidade**, vol. 38, n. 4, p. 1191-1206, 2013.

SUNDERLAND. J. & McGLASHAN, M. The linguistic, visual and multimodal representation of two-mum and two-dad families in children's picturebooks. **Language and Literature** 21 (2), p. 189-210, 2012.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA POESIA

Sandra Regina da Silva
SME-Goiânia/UFG
anauana@hotmail.com

Se a formação de leitores é um dos desafios mais importantes da educação, a do leitor literário afigura-se algo muito especial. Tanto mais especial se a leitura é de poesia, um gênero tão fascinante quanto nem sempre bem compreendido. Se isso ainda diz pouco da relevância de um trabalho assim, acrescente-se que é da educação infantil que tratamos.

Numa visão convencional da leitura, que está baseada no aprendizado do *código*, considera-se que a criança deve aprender a decifrar, repetir memorizando, que o professor é um transmissor de conhecimentos e a classe é a agrupação única de alunos. Na ideia de leitura baseada no *sentido*, a criança é um leitor desde o princípio, o professor é um "facilitador" e um guia; o tratamento é individualizado e a criança deve explorar, formular hipóteses e verificar o sentido do texto.

Falar sobre o âmbito literário da leitura é pôr em destaque o recrear e recriar, da linguagem como o lugar privilegiado do entretenimento inteligente e sensível, ou, conforme o pensamento do sociólogo holandês Johan Huizinga, é nos domínios do jogo que convém situar a poesia.

Quem diz jogo diz ócio. Como se existisse uma outra escola dentro da escola, uma escola no sentido original, pois, como ele informa, no seu *Homo Ludens*, escola, que tem origem no grego Skhole, e significava tempo livre, lazer, descanso fácil (HUIZINGA: 1980, p. 189). É nesse tempo de Skhole, mais do que singelamente de Escola que se situa o ensino da leitura da poesia. Leitura que pode acontecer inclusive antes da Leitura formalmente constituída. Nesse âmbito literário e escolar de ócio, do lúdico, das varias linguagens. A leitura no sentido esperado não se dá de maneira espontânea, deve ser vivenciada, incentivada.

Nesta perspectiva, o presente trabalho insere-se na linha de pesquisa "Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do CEPAE/UFG.

Apresenta uma pesquisa realizada em um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia, com o objetivo de investigar as práticas de leitura literária com as crianças de 3 (três) anos, para verificar como essas práticas acontecem e de compreender a contribuição da poesia para a formação inicial da criança como leitora.

Objetivou ainda, perceber as contribuições da poesia para o desenvolvimento das crianças; conhecer as concepções de literatura e leitura de poesia e o trabalho com este gênero literário proposto pelos professores dos CMEIs; conhecer os critérios utilizados nas escolhas dos livros literários antes de serem apresen-

tados às crianças. Para tal, foi feita uma pesquisa qualitativa do tipo participante, a partir de uma proposta de intervenção com leitura de poesia com as crianças, orientada pela professora pesquisadora.

Outro recurso metodológico utilizado foi a entrevista, com o objetivo de conhecer aspectos relacionados à formação dos profissionais, assim como suas concepções de literatura e a ressonância destas no trabalho literário com a infância. As entrevistas individuais foram feitas com duas professoras e dois auxiliares, que trabalham com o agrupamento das crianças participantes desta pesquisa.

Foram usados como *corpus* de análise os livros *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, *No mundo da Lua*, de Roseana Murray, e *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes. Ao final, organizou-se a gravação de um DVD com a declamação e animação de poesias dos mesmos escritores.

A motivação principal desta pesquisa se pautou na importância de se compreender como acontece, nos dias atuais, o trabalho literário, especialmente com a poesia, nas instituições municipais de Educação Infantil em Goiânia. Além disso, havia, por parte da pesquisadora, um interesse especial pelo tema que foi se constituindo pelo trabalho com crianças pequenas durante vinte e três anos de docência. No contato com essas crianças, sempre se percebeu o olhar curioso e o entusiasmo significativo pela literatura.

As questões que nortearam esta pesquisa foram: como a leitura de poesia é explorada pelos educadores? Qual a receptividade desse gênero pelas crianças? Com que frequência os profissionais leem poesia para as crianças e como elas têm acesso ao livro? Que critérios os professores utilizam ao escolher o livro de poesia a ser trabalhado? Que fatores condicionam o envolvimento das crianças com a leitura ou isso ocorre espontaneamente?

Este trabalho ampara-se nas concepções teóricas de Huizinga (1980), Lajolo (1988), Bordini (1991, 2010), Candido (1995), Vigotski (1998), Kramer (2007, Aguiar (2001), Zilberman (2003), Colomer (2003), Ostetto (2007), Todorov (2009), Kishimoto (2010), dentre outros autores que se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento infantil e ainda outros que estudaram as contribuições da poesia para a formação do leitor na Educação Infantil.

Cumpre também delinear o perfil dos participantes da pesquisa bem como o da instituição-campo. Com a pretensão de perceber a eficácia da leitura de poesia na formação inicial do leitor no aspecto estético, ético, lúdico e emocional, buscou-se investigar e analisar as práticas de leitura literária desse gênero com dezoitos crianças de três anos de idade, em um dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Dessas, doze são meninos e seis meninas, a maioria mora no próprio setor, ou em bairros próximos ao CMEI; são de classe social baixa e as famílias recebem entre um e dois salários mínimos.

A instituição onde ocorreu investigação situa-se na região Noroeste do município de Goiânia. É uma instituição municipal que atende setenta e cinco crianças de classes populares, entre zero a seis anos de idade. Foi inaugurada no ano de 1988 e era mantida financeiramente pelo Governo do Estado de Goiás, até o primeiro semestre de 2003. Após essa data, ficou fechada, e, em agosto de 2004, foi assumida pela Prefeitura Municipal de Goiânia. Apresenta uma es-

trutura física precária, pois é uma construção de placa, com janelas altas para o público atendido, sem muito conforto ou o ideal para atendimento de crianças pequenas.

Durante os momentos em que a proposta de intervenção foi desenvolvida com as crianças buscou-se observar o envolvimento delas com o texto, com as ilustrações e com a musicalidade, que ocorreu, por exemplo, ao se trabalhar os textos do livro A *arca de Noé,* de Vinicius de Moraes, em que a música foi utilizada como recurso para chamar a atenção das mesmas. Após esse período em contato com as crianças, a análise das respostas obtidas na entrevista com os profissionais responsáveis pelo atendimento das dezoito crianças participantes da pesquisa, assim como as reflexões obtidas a partir do referencial teórico escolhido, chegou-se a algumas ponderações importantes que merecem ser destacadas.

Importa ressaltar que a Educação Infantil é um dever da sociedade e um direito da criança, desde o nascimento. É a primeira etapa da Educação Básica, que deve receber as crianças pequenas, respeitando-se os preceitos constitucionais. Tanto as creches, quanto as pré-escolas, têm responsabilidade junto a seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que demanda um trabalho com amplo planejamento. A intencionalidade tem a função específica de estabelecer uma ação profissional e bem planejada, objetivando ampliar conhecimentos na relação, não só com as crianças, mas também com suas famílias. Deve ser vista, portanto, sob uma perspectiva que envolva o educar, o cuidar e o brincar, seguindo juntos no contexto educativo.

Faz-se necessário nesse processo considerar a criança como sujeito sociocultural e a construção do conhecimento como um processo que envolve o encontro com o outro – seja adulto ou criança – além do contato com recursos materiais diversos, que auxiliam na observação do mundo real, como livros, filmes, brinquedos e jogos. Contudo, os conhecimentos vivenciados pelas crianças devem ser sistematizados e ampliados por meio da mediação pedagógica realizada pelo professor, que tem o papel de propiciar situações capazes de promover a expansão da capacidade de leitura do mundo trazida pela criança, favorecendo a elaboração de sentido e significado para aquilo que se aprende. Essa mediação deve acontecer de forma intencional, sistematizada e planejada.

No que se refere à leitura literária, há uma peculiaridade na mediação do professor, pois para despertar o gosto pela leitura é preciso que este profissional seja leitor e sinta prazer no ato de ler. Assim, poderá mediar os possíveis leitores com maior segurança. Compete considerar que “a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função libertadora da palavra” (SOUZA, 2004 p. 62). Nesse sentido, entende-se a importância do papel do mediador no incentivo e na promoção do acesso à leitura. Além disso, “deve-se levar em consideração certas características e especificidades da literatura, entre elas seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta.” (AZEVEDO, 2004, p.46).

Durante o período de pesquisa utilizando, com o corpus escolhido foi possível perceber nas crianças um envolvimento significativo, pois em algumas situações

faziam tentativas de leitura, interagiam com os livros e imitavam a pesquisadora no ato de ler, tentavam interpretar, dançavam e buscavam nas ilustrações, formas de compreender aspectos vividos em seu cotidiano. O que se denomina esse alumbramento da criança pela poesia, nada mais é do que a capacidade de assombro que é tão proeminente na infância e intrínseca da poesia. Embora seja um dom da criança esse alumbramento, é algo que se não for cultivado, fenecerá.

A atração das crianças, ao entrarem em contato com o livro, com suas figuras e texto, parecia instigá-las, e assim entregavam-se à sedução da obra. Além do que, demonstravam, recriavam novas situações e buscavam a resoluções de conflitos, como foi o caso da criança que percebia um cachorro e a outra um gato na mesma imagem, levando à hipótese de que elas trazem conceitos com base em experiências vividas em seu contexto familiar.

Compreende-se, dessa forma, que a aprendizagem caracteriza-se como apropriação e produção da cultura, dos modos de vida, das crenças, das concepções, dos conhecimentos elaborados e sistematizados, permeados pelas emoções, partilhados significativamente, com diferentes grupos ou sujeitos que compõem o contexto mais próximo à criança. Na relação com a realidade social mais ampla, a criança elabora seu sentido e significado sociais para compreender o mundo, agir sobre ele, transformá-lo e ser transformada. Dessa forma, as instituições educacionais infantis tornam-se um ambiente privilegiado de aprendizagens e de iniciação à formação do leitor literário. O professor precisa, no entanto, mediar no sentido de incentivar o poder imaginativo da criança, valorizar a autonomia dos leitores em processo de aprendizagem, assim como compreender a diferença entre a formação literária e a pedagógica. No entanto, indispensável levar em conta a reflexão de Souza (2004, p.64):

> O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados.

As crianças correm o risco de perder a disposição, com o passar dos anos, pois as exigências das coisas práticas e lógicas vão tomando lugar. Contudo, a alegria de estar encantado nas coisas precisa ser desenvolvida. As instituições educacionais precisam incluir a poesia em uma prática pedagógica libertadora .

O desafio maior não é incluir a poesia no currículo, é eleger e trabalhar bem textos que interessem à criança, que a motivem, que a sensibilizem, e que desenvolva o seu pensamento e torne melhor sua formação. Não é infrequente, muito pelo contrário, que a criança rejeite conteúdos que os adultos consideram "ideias" para ela. Poucos adultos, incluindo-se os professores, terão a ousadia do escritor francês Anatole France, que considerava que *"les petits enfants sont des génies méconnus"* ("as crianças são gênios incompreendidos").

Desde cedo as crianças pequenas precisam ser incentivadas à leitura e colo-

cadas em contato com ela. Ao que acrescenta Magda Soares (2001, p. 22),

> O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria, escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Com base nas respostas dadas pelos profissionais envolvidos com as crianças participantes dessa pesquisa, foi possível perceber que ainda persiste a prática de utilizar a literatura de forma didatizante com intenção de ensinar valores ou normas de conduta, o que fica claro no relato de uma professora que, ao ser questionada sobre critérios utilizados por ela ao escolher os poemas a serem trabalhados com as crianças, responde: *Escolho os poemas de acordo com os temas que estamos trabalhando ou de uma necessidade apontada pela turma.* Outro fato que evidencia essa concepção de literatura são cartazes expostos na sala com poemas sobre boas maneiras. A ampliação do vocabulário é outro objetivo importante apresentado pela equipe entrevistada. Porém, necessário ressaltar que as práticas em torno dos livros e das leituras devem extrapolar esses objetivos, pois as produções de sentidos, a partir da leitura do livro literário se mostram mais amplas e complexas do que somente aquisição de vocabulário.

Nos relatos evidenciou-se, também, que o gênero mais trabalhado no ambiente educativo é o narrativo. Há pouco espaço para a poesia. Destaca-se aqui a importância de apresentar os variados gêneros literários às crianças. A leitura de poemas, parlendas, trava-línguas leva os alunos a perceber que ler é uma atividade prazerosa; que as palavras e o texto são úteis também para brincar, e que, por meio dessas brincadeiras, eles podem desenvolver a imaginação a criatividade e a fruição estética, servindo, também, para incentivar a autonomia em suas escolhas. Conforme Souza (2004, p.63)

> Na formação do leitor é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados nas escolas. O livro estético (prosa ou poesia) proporciona ao pequeno leitor oportunidade de vivenciar histórias e sentir emoções, permitindo-lhe colocar em ação a capacidade de imaginar e ter uma visão mais crítica do mundo.

Durante as ações pedagógicas que envolveram o texto poético, planejadas pela professora pesquisadora, buscou-se resgatar o caráter lúdico contido nos elementos que constituem a poesia como o ritmo e a sonoridade que resultam das rimas, aliterações e assonâncias. Dessa forma, perceberam-se situações significativas de envolvimento das crianças participantes dessa pesquisa, mesmo não sendo a professora oficial, o que de certa forma inibiu a participação delas. No entanto, notaram-se os interesses das crianças e suas ações sobre o objeto livro e as práticas de leitura foram evidenciadas por movimentos e interações singulares das manifestações infantis, tentando imitar a forma como a pesquisadora recitava os poemas, apresentando suas interpretações criativas que,

na sua maioria, foram trazidas de vivências adquiridas em seu contexto social ou de outros textos, mostrando que a "imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade (...)" (VIGOTSKI, 2009, p.43).

As análises revelaram que as crianças, mesmo sendo leitores ouvintes, constroem sentidos e se mostram interessadas pela leitura e pelos livros, demonstrando no desejo de contato com o objeto durante e no término das atividades, fazendo tentativas de releitura dos textos ouvidos, interagindo com o livro, colegas e pesquisadora ao dar opiniões, sugerir, observar, sorrir, silenciar ou buscar afeto. Importa ressaltar que as atividades de leitura devem ser vivenciadas entre professores e crianças, buscando a coletividade na troca de experiências, na forma dos profissionais lerem para e com as crianças.

O Produto Educacional teve como objetivo contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil e que compreendem a importância de se trabalhar com a literatura em uma perspectiva de fruição e de potencialização do universo lúdico e imaginativo da criança possibilitando o afinamento da sensibilidade e da percepção crítica e estética, assim como, reforçar a relação lúdica e sensível que as crianças mantêm com as palavras. A exigência de elaboração de um Produto Educacional estritamente relacionado com a prática profissional possibilita condições objetivas para contribuir com trabalhos desenvolvidos pelos profissionais nas instituições educacionais.

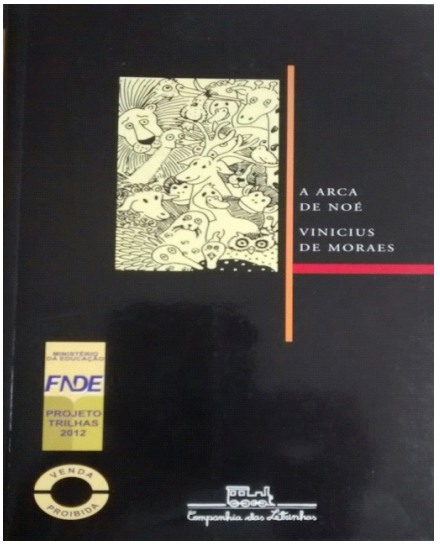
Dessa forma, o Produto Educacional, constituiu-se na produção de uma animação em DVD, a partir de dez poemas dos livros escolhidos como corpus de análise *A arca de Noé* de Vinicius de Moraes, *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles, *No mundo da Lua,* de Roseana Murray. Nesse DVD, a pesquisadora recita o poema e, a partir dos elementos que aparecem no texto como ritmo, rimas e a sonoridade que resultam das rimas, aliterações e assonâncias, preparou-se a animação.

A ideia principal foi aproximar a instituição formadora ao contexto do trabalho que se desenvolve no interior das instituições educacionais. Busca-se, então, a partir da construção desse elemento criar possibilidades de inovação da prática pedagógica e contribuir para o estreitamento das relações existentes entre a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

A cópia desse DVD ficou na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, como retorno da pesquisa e contribuição com o trabalho literário já realizado pela equipe dessa instituição. Ressalta-se ainda que esse produto não tem fins didático ou de ensinar metodologias de trabalhos para os professores de CMEIs. Esse Produto Educacional também foi disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia a fim de que seja, caso tenham interesse, distribuído para os Centros Municipais Educação Infantil. E publicado também em em https://youtu.be/mlOTfQMQQzs

No fim deste trabalho e nas intensas reflexões sobre o tema, cabe-nos, sob medida, as reflexões de Carlos Drummond de Andrade (1974), sobre a educação do ser poético que aqui tomamos de empréstimo para o fecho destas considerações:

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?
Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.
Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, ate desaparecer no homem feito e reparado supostamente para a vida?
Receio que sim.



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil:** Gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADE, C.D. **A educação do ser poético**. Revista de Arte e Educação, n. 16, 1974. Disponível em < www.oziris.pro.br/home/ver_texto.php?id=26 > (acesso em 02 de janeiro de 2016).

ARIÈS, Philipe. **Os dois sentimentos da infância**. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AVERBUCK, Ligia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.).**Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2004.

AZEVEDO FILHO, Leodegário. *Poesia e Estilo de Cecília Meireles.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

BALKINS, Márcia Alexandra Andrade de Souza; LEODORO, Marcos Pires. **Problematizar e participar:** elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, 2010.

BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. (Org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global, 2010.

_____. **Poesia infantil**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Depar-

tamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.5,de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb-005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil:** história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

CORSINO, Patricia. **Literatura na educação infantil**: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.
ANDRADE, C.D. **A educação do ser poético**. Revista de Arte e Educação, n. 16, 1974. Disponível em < www.oziris.pro.br/home/ver_texto.php?id=26 > (acesso em 02 de janeiro de 2016).

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler, apontamento sobre a leitura parta a prática do professor da educação Infantil**. São Paulo: Blucher, 2012.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUIZINGA, Johan. ***Homo ludens*:** o jogo como elemento da cultura, tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil In: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento:** perspectiva atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p.1-20.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
_____; GARCIA, Regina Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.
LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2005.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche:** o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. São Paulo:Summus,1979.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé:** Poemas infantis. 4.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **No mundo da Lua**. São Paulo: Paulus, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura:** livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e educação da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p.25-52.

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição dos sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global, 2010.p. 37-65.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M. et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL,2004.

TODOROV, Tzvetan. *Teorías del símbolo*. Monte Ávila Editores. 1981

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: para professores/ Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana LuisaSmolka; Tradução Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **A formação social da mente:** organizadores dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global, 2010.p. 17-35.

OS CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA: O QUE A PSICANÁLISE TEM A NOS DIZER

Sara Romeiro da Silva
PUC Goiás/Escola de Formação de Professores
s_romeiro@hotmail.com.br

O presente estudo tem como objetivo investigar como os contos de fadas auxiliam a criança na resolução de seus conflitos internos. Os contos ajudam a criança a organizar suas experiências e a resolver seus conflitos emocionais, na medida em que ela encontra uma solução para as suas dúvidas por meio da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento de vida.

Percebe-se a grandeza das narrações quando a criança acaba se sentindo parte delas e por isso mesmo pode vir a fortalecer suas relações com o meio em que está inserida, desenvolvendo autoconhecimento, conhecimento do mundo, fantasia e imaginação.

Este estudo faz parte da composição do texto monográfico considerado como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Realizou-se pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com a identificação e exploração de produções teóricas relacionadas ao tema, que serviram de subsídios para esclarecer como os Contos de Fadas auxiliam na constituição da subjetividade da criança, auxiliando-a a solucionar seus conflitos de maneira inconscientemente. Os Contos levam a criança a desenvolver imaginação, emoções e sentimentos contribuindo com o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

A exploração das fontes consistiu em uma revisão teórica, em que foi analisada a importância dos contos de fadas e seu auxílio na formação da personalidade infantil sob o olhar da Psicanálise. A investigação teve como apoio os seguintes recursos (tanto na base física, quanto na virtual): livros, artigos e documentos, entre outros, que continham informações sobre o tema. A leitura crítica foi conduzida de forma seletiva, elegendo as partes consideradas relevantes para a realização do estudo. O referencial teórico que serviu de base para as análises foram: Bruno Bettelheim (2016), Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2006), Karin Hueck (2016), entre outros.

1.1 ERA UMA VEZ, COMO TUDO COMEÇOU

Os contos de fadas são narrativas muito antigas que se transformaram ao longo da história. Elas foram transmitidas por meio da tradição oral e repassadas de geração para geração. A função inicial das narrativas advindas da tradição oral era entreter os habitantes de aldeias camponesas, ajudando-os a atravessar as longas noites.

Em sua origem, esses contos da tradição oral não se destinavam às crianças,

mas aos adultos de modo geral e eram concebidos como mitos e difundidos por inúmeros povos. Até então, essas histórias nada mais eram do que relatos de fatos da vida de pessoas simples, recheadas de conflitos e aventuras.

Por mais que as histórias não se destinavam às crianças, elas as ouviam, pois, esses contos eram compartilhados em momentos coletivos com pessoas de todas as idades em uma época em que não existia o "sentimento de infância".

Em sua pesquisa sobre a origem dos Contos de Fadas: *O Lado sombrio dos contos de fadas*, Hueck (2016) apresenta-nos alguns desses relatos:

> Nos seus primórdios, contos de fadas eram mais violentos, cruéis e indecentes do que imaginamos. A Bela Adormecida, por exemplo, é estuprada e abandonada pelo amado enquanto dorme; Cinderela é vítima de incesto; Chapeuzinho Vermelho prova um pedaço da carne da avó morta. E esses são apenas alguns dos exemplos (HUECK, 2016, p.13).

O autor destaca que essas narrativas "originais", que hoje consideramos como atrocidades, advém de atos de violência e horror duramente vivenciados por mulheres e crianças em tempos passados.

> Ao ler os contos originais, é importante ter em mente que nenhuma maldade é gratuita; pelo contrário, ela deriva de costumes e certezas que faziam todo o sentido nos séculos passados. As narrativas surgiram em épocas em que bruxas existiam de verdade – e foram queimadas nas fogueiras aos milhares; em tempos em que pais abandonavam filhos no meio da floresta quando não tinham condições de alimentá-los; em sociedades em que belas mulheres de fato se casavam com feras assustadoras (em formato de homens, mas, ainda assim, assustadoras) (HUECK, 2016, p.14).

No decorrer do tempo, os contos de fadas foram sendo modificados e ganhando várias versões. Eles iam sendo transformados e distorcidos até mesmo por causa da prática da tradição oral. A autora Bedran relata: "os contos oriundos da tradição oral, é claro que acrescentam um ponto ou diminui dois, ou quem sabe aumenta três" (BEDRAN, 2010, p.13)

No início, se denominavam Contos, só passaram a ser nomeados de Contos de Fadas quando autoras como Madame Catherine d'Aulnoy começaram a escrever suas versões com grande protagonismo da figura feminina. Isso porque, segundo Hueck (2016), por volta do século XVII, em uma época que a mulher não podia ao menos se expressar, elas começaram a lutar pelos seus direitos. Nesse momento, pode-se observar nos contos de Madame Catherine d'Aulnoy o surgimento das fadas e as princesas que a partir de então ganhavam papel principal nas histórias. Surge uma nova imagem feminina, de uma mulher que se impõe por sua força interior e poder sobre os homens e a natureza.

No livro *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, Coelho (1991) destaca o longo processo histórico que demarcou à adaptação das narrativas populares até então direcionadas ao mundo adulto, ao público infantil. Os contos se destinaram às crianças quando elas foram reconhecidas como seres com caracterís-

ticas próprias. Deixaram de ser confundidas com adultos em miniatura para serem reconhecidas como sujeitos que exigem cuidados especiais, além de serem portadores de desejos. Começaram a ser consideradas uma categoria à parte, com vontades e necessidades próprias. Os contos então ganharam status de literatura infantil, quando houve o reconhecimento da infância.

Turchi relata essa aproximação entre as narrativas populares e a literatura infantil quando há o reconhecimento de criança, e data do século XVII e XVIII.

> A origem da literatura oral, portanto, se perde nos tempos, quando ainda não existia a preocupação em distinguir criança e adulto. A partir do século XVII e, principalmente, durante o século XVIII, com a consolidação da burguesia como classe social, valorizando as instituições família e escola, surge o conceito de criança e, neste momento, vai-se dar também a aproximação entre as narrativas populares e a literatura infantil (TURCHI, 1995, p.29).

O casal Corso relata a existência histórica da ausência desse reconhecimento de infância:

> Não havia uma distância clara entre casa e trabalho, nem entre o mundo da infância e o dos adultos, assim como tampouco havia uma preocupação com a formação das crianças, pois nem havia uma clara ideia de que a infância, tal qual a concebemos, existisse (CORSO; CORSO, 2006. p.25).

Conforme afirmamos anteriormente, essas versões atuais cheias de magias não nasceram em um belo dia, mas foram sendo adaptadas e modificadas ao longo do tempo. “Por trás de cada um dos contos originais estão séculos de mitologia e folclore que contribuíram para criar o mundo de fantasia que conhecemos e de cujos componentes ainda são feitos nossos sonhos” (HUECK, 2016, p.14).

Ao longo da sua história, o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, relatam a vida vivida. Portanto, é possível perceber que desde os primórdios os contos de fadas encantam e têm seu poder indiscutível de seduzir seus ouvintes. Coelho dá uma importante contribuição no que se refere ao valor dos contos ao longo dos séculos: “os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades” (COELHO, 1991, p. 21).

Mas afinal, como podemos classificar uma história em Contos de Fadas? Nesse estudo, lançaremos mão do conceito que o casal Corso relata no seu livro. Eles mencionam que alguns autores os denominam de Contos Maravilhosos, porém ganharam o gosto popular como Conto de Fadas elegendo as fadas como representantes desse reino.

> Contos de fadas não precisam ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente, encantador [...] O elemento fantástico presente enquanto maravilhoso nessas narrativas cumpre a função de garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes (CORSO; CORSO, 2006. p.27).

Turchi (1995) afirma que na narrativa maravilhosa (para a autora, o conto de fadas é narrativa maravilhosa) a causalidade é ausente: tudo pode acontecer, sem que se justifique. O real é apresentado e em seguida envolvido pelo sobrenatural, essa passagem do real para o sobrenatural acontece sem que a causalidade seja questionada ou explicada. Tudo é feito com naturalidade, sem preocupação com laços explicativos de causalidade.

A partir do século XVII, essas narrativas foram sendo reunidas e recontadas por escritores, como Charles Perrault (1628-1703), Hans Christian Andersen (1805-1875) e os irmãos Grimm (Jacob 1785-1863 e Wilhelm 1786-1859), que lhes deram um estilo mais elegante e as traduziram da tradição popular para como as conhecemos hoje. “Obras anônimas que existiam apenas na tradição oral são transcritas, adaptadas, servindo de leitura para as crianças. Surgindo autores com seus contos de fadas e narrativas maravilhosas recolhidas na tradição popular (TURCHI, 1995, p.29).”

1.2 ARCABOUÇO TEÓRICO DA PSICANÁLISE

Sigmund Freud (1856 - 1939) é considerado o pai da psicanálise, formado em medicina neurológica. Iniciou seus estudos pela utilização da técnica da hipnose no tratamento de pacientes com histeria (distúrbio mental específico, que se manifesta fisicamente). Elaborou a hipótese de que a causa da histeria era psicológica e não orgânica. Essa hipótese serviu de base para outros conceitos desenvolvidos por Freud, como o do inconsciente.

Pelos estudos de Freud (*apud* LIMA, 2010), sabemos que o homem é habitado por um inconsciente, que pode falhar e que ele não acessa completamente. Na teoria psicanalítica da personalidade, a mente inconsciente é um reservatório de sentimentos, pensamentos e memórias que está fora do nosso alcance, ou seja, da nossa consciência. A maior parte dos conteúdos do inconsciente são inaceitáveis ou desagradáveis, tais como sensações de dor, ansiedade, conflito. De acordo com Freud (*apud* LIMA, 2010), o inconsciente continua a influenciar o nosso comportamento e experiência, mesmo que nós não tenhamos conhecimento dessas influências implícitas. Podemos fazer uma analogia com a representação de um iceberg e nossa mente. Tudo acima da água representa o consciente, enquanto tudo abaixo da água representa o inconsciente, e a parte entre esses dois onde as ondas batem é o pré-consciente (LIMA, 2010).

Na superfície está a consciência, onde ocorrem todos os pensamentos, onde focamos nossa atenção, que serve para nos desenvolvermos e que utilizamos de forma imediata e com um rápido acesso. No pré-consciente se concentra tudo aquilo que nossa memória pode recuperar com facilidade. A terceira e mais importante área, segundo Freud (*apud* LIMA, 2010), é o inconsciente. O inconsciente é amplo, vasto, às vezes confuso e sempre misterioso. É a parte que não se pode ver do iceberg e a que ocupa, na realidade, a maior parte da nossa mente. Freud acreditava que muitos dos nossos sentimentos, desejos e emoções são reprimidos ou mantidos fora da consciência.

Para o autor, a personalidade é resultante da dinâmica de três instâncias Psí-

quicas: Id, Ego e Superego. O Id é considerado a reserva inconsciente dos desejos e impulsos de origem genética, voltados para a preservação e propagação da vida. Se apresenta na forma de instintos que impulsionam o organismo, estando relacionado a todos os impulsos não civilizados, de tipo animal. Impulsos regidos pela busca do prazer e que evitam a dor de acordo com o próprio organismo.

> Os conteúdos do id, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, por um lado hereditários e inatos e, por outro lado, adquiridos e recalcados. O id é, para Freud, a fonte e o reservatório de toda a energia psíquica do indivíduo, que anima a operação dos outros dois sistemas (ego e superego). (...) O id é regido pelo princípio do prazer, ou seja, procura a resposta direta e imediata a um estímulo instintivo, sem considerar as circunstâncias da realidade. Assim, o id tem a função de descarregar as tensões biológicas, regido pelo "princípio do prazer" (LIMA, 2010, p. 281).

Por ser localizado no inconsciente, o Id não reconhece a lei ética e social, que nos reprime perante determinadas situações. O Ego é o responsável pelo contato com a realidade, estabelecendo equilíbrio entre o Id e o Superego. Ele é encarregado por funções básicas como a percepção, a memória, os sentimentos e os pensamentos. Está localizado na parte consciente da mente humana.

> O ego se desenvolve a partir da diferenciação das capacidades psíquicas em contato com a realidade exterior. É regido pelo princípio da realidade, que é o fator que se incumbe do ajustamento ao ambiente e da solução dos conflitos entre o organismo e a realidade. O ego lida com a estimulação que vem tanto da própria mente como do mundo exterior. Desempenha a função de obter controle sobre as exigências das pulsões, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiando essa satisfação para ocasiões e circunstâncias mais favoráveis ou reprimindo parcial ou inteiramente as excitações pulsionais. Assim, o ego atua como mediador entre o id e o mundo exterior, tendo que lidar também com o superego, com as memórias de todo tipo e com as necessidades físicas do corpo. Dinamicamente, o ego é pressionado pelos desejos insaciáveis do id, pela severidade repressiva do superego e as ameaças do mundo exterior. Assim, a função do ego é tentar conciliar as reivindicações das três instâncias a que serve, ou seja, o id, o mundo externo e o superego (LIMA, 2010, p. 281).

O Superego é o componente moral e social da personalidade, procurando inibir os impulsos do Id, já que este não conhece a moralidade.

> O superego desenvolve-se a partir do ego, em um período que Freud designa como período de latência, situado entre a infância e o início da adolescência. Nesse período, forma-se nossa personalidade moral e social. O superego atua como um juiz ou um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego. O superego estabelece a censura dos impulsos que a sociedade e a cultura proíbem ao id, impedindo o indivíduo de satisfazer plenamente seus instintos e desejos. É o órgão psíquico da repressão (LIMA, 2010, p. 281).

Para esclarecer um pouco mais, vamos relatar um exemplo: uma pessoa trabalhadora acorda com um belo dia ensolarado. O Id diz a ela para curtir o sol no clube. O Superego diz que ela não poderá ir porque fez um compromisso com seu patrão, sendo inaceitável essa postura. O Ego vem lhe dizendo que em uma outra ocasião em que esteja de folga poderá, sim, curtir um belo dia de sol, havendo assim uma outra oportunidade mais propícia.

Desenvolvemos mecanismos de defesa destinados a nos proteger contra os impulsos ou afetos que possam ocasionar conflitos entre o Ego e o Id. Alguns desses mecanismos são: compensação, deslocamento, formação reativa, introjeção, negação, projeção, racionalização, repressão ou recalque, sublimação e fantasia.

A fantasia é o mecanismo mais utilizado em nossa pesquisa e nada mais é que um conjunto de ideias ou imagens mentais que procuram resolver os conflitos intrapsíquicos, através da satisfação imaginária dos impulsos. As fantasias podem ser inconscientes, formadas no próprio inconsciente ou terem sido conscientes e depois recalcadas.

Outra grande contribuição de Sigmund Freud foi a constatação da existência da sexualidade infantil. Ele acreditava que os adultos são determinados pelas experiências da infância. Freud dividiu o desenvolvimento psicossexual em 5 fases: estágio oral (zona erógena: Boca), estágio anal (zona erógena: Entranhas e controle da bexiga), estágio fálico (zona erógena: Genitais), período de latência (sentimentos sexuais são inativos) e o estágio genital (amadurecimento de Interesses Sexuais).

Na Fase Fálica (período dos três aos seis anos de idade), a criança passa pelas mais importantes experiências de seu desenvolvimento psicológico, que são o complexo de Édipo e o complexo de castração. Ao vivenciá-los e solucioná-los, a criança sai definitivamente de seu narcisismo (fase do desenvolvimento natural e necessária, quando a criança se considera o centro do mundo, superior a todos a sua volta) e busca a satisfação de seus impulsos nos objetos do mundo externo e fora da família. Freud considerava os cinco primeiros anos de vida decisivos na formação da personalidade do sujeito.

> A maneira como a pessoa resolve os problemas dos três primeiros estágios e os mecanismos de defesa ou adaptação utilizados são os responsáveis pela estrutura básica do seu caráter, base esta que é o ponto de partida para o desenvolvimento futuro (D'ANDREA, 1997, p.27).

Nessa Fase Fálica, a criança é mais consciente de si mesma, percebe com mais clareza o mundo que a rodeia, interessa-se pelo ambiente e começa a indagar sobre o significado e as causas dos fatos. A libido se concentra nas partes genitais, de uma maneira diferente que ocorre no adulto, pois os impulsos de aspectos eróticos das crianças não equivalem aos impulsos sexuais dos adultos. Os autores Correa e Pera relatam que a diferença entre adultos e crianças aparece também na hora da realização dos desejos: "os desejos infantis se realizam na fantasia e se esvaem dando espaço para novas fantasias e novos desejos,

o adulto realiza o desejo de forma física" (2015, p. 29). O desenvolvimento da sexualidade humana inicia-se na infância, isso ocorre sem interferir em sua inocência e pureza, o que permite que isso aconteça é exatamente essa diferença entre a realização dos desejos entre as crianças e os adultos.

O complexo de Édipo consiste no amor/desejo do filho pela mãe e da filha pelo pai. O nome do complexo origina-se da analogia com a tragédia grega na qual Édipo Rei, sem saber, assassina o próprio pai, se casa com sua mãe e tem filhos com ela. O autor D'Andrea relata que o complexo de Édipo se torna mais simples quando não ocorre a ambivalência dos sentimentos para as crianças:

> A forma mais simples do complexo de Édipo consiste no amor do menino pela mãe e no ódio pelo pai. Sentindo, pelo pai, apenas ódio, o conflito é menos complicado e manifesta-se em hostilidade aberta contra a figura paterna, tornando-se, portanto, uma luta externa. Na realidade, porém, isto raramente acontece, pois há quase sempre, uma atitude ambivalente do menino para com o pai, isto é, ao mesmo tempo que odeia, também o quer bem. Estes sentimentos ambivalentes constituem o aspecto mais importante para o desenvolvimento do complexo (D'ANDREA, 1997, P.61).

O complexo de Édipo se inicia então com a *sexualização* dos pais e tem o seu fim com a sua *dessexualização*. Afinal, para onde vai o Édipo, como a criança soluciona o complexo e recalca os desejos e as angústias daí advindas? Os autores Correa e Pera (2015), afirmam que a pequena criança criativa que se encontra no estágio do complexo de Édipo elabora hipóteses referentes aos sentimentos inexplicáveis que habitam seu pequeno corpo infantil, e que não sabe explicar por nunca tê-los vivenciado anteriormente.

Portanto, nesse contexto, a fantasia representa nas crianças a intenção de criar explicações sobrenaturais, contrapondo com o desejo humano de ser e vivenciar na pele os seres fantasiosos criados ou ouvidos. Porque é por meio da fantasia que ela resolve as problemáticas do cotidiano, sendo o herói, a princesa, a bruxa..., no seu mundo da fantasia. Os autores trazem o conceito de fantasia como: "um teatro mental que encena a satisfação do desejo e descarrega sua tensão" (CORREA, PERA, 2015, p. 26).

A imaginação infantil auxilia a superar os obstáculos que a criança encontra no decorrer de sua infância, lhe proporcionando uma fuga da realidade, pois, no seu mundo imaginário ela pode ser o que quiser, além de poder realizar todas as suas fantasias.

> A fantasia de que falamos não é, portanto, um vago devaneio, nem um monólogo interior, nem tampouco a voz da consciência que nos julga, guia e protege. Não, a fantasia é uma curta cena dramática extremamente rápida, quase um flash, que se repete sempre a mesma, sem nunca ser nitidamente percebida pela consciência. É então uma cena que não vemos mentalmente, mas cujos efeitos sentimos emocionalmente sem saber que é ela a causa da nossa emoção (NÁSIO apud CORREA, PERA, 2015, p. 26).

Para solucionar o complexo de Édipo, complexo do qual nenhuma criança escapa, afirma Násio (*apud* CORREA e PERA, 2015), podemos concluir que a criança necessita de sua imaginação/fantasia para embasar sua realidade, ilustrando uma situação, ocasião ou modo de vida, buscando através dela solucionar os processos ocorridos diariamente. A fantasia é, nesse caso, o mecanismo de defesa utilizado pela criança.

> O prazer e sofrimento são vivenciados de forma bastante clara na infância, sendo bem mais evidente na fase edipiana. É nessa fase que inicia o processo mais amplo de compreensão da realidade e fuga da mesma, pois ao deparar-se com variados sentimentos nunca antes vividos necessita-se de uma válvula de escape, no caso a imaginação e/ou fantasia (CORREA, PERA, 2015, p. 27).

O complexo de castração está intimamente ligado ao complexo de Édipo. É uma experiência psíquica que, em geral, é experimentada pela primeira vez entre 3 e 5 anos de idade. No entanto, esta experiência inconsciente se repete em vários momentos da vida, particularmente quando os mecanismos de defesa estão em jogo.

Na fase fálica, o pênis passa a ser a parte do corpo mais valiosa para o menino, causando um sentimento de medo de perda do órgão. As ideias e emoções ligadas ao medo de perder o pênis constituem o que se denomina complexo de castração. Mas o complexo acontece tanto no menino como na menina, embora cada gênero o experimente de forma diferente.

Como ocorre o complexo de castração, explicando de maneira bem simplificada, no menino: ele descobre que tem um pênis e elabora a ideia de que todas as pessoas têm um. Em virtude do complexo de Édipo, a criança deseja substituir o pai em relação à mãe e tem comportamentos que comprovam esse desejo. Por isso, recebe ameaças e proibições e constrói a ideia de que a castração é o castigo que o aguarda, caso persista nos seus desejos e comportamentos. O menino descobre que a anatomia feminina é diferente: que elas não têm pênis, para eles as meninas são desprovidas de pênis. Acredita que a ausência de um pênis é uma castração. O menino descobre que a sua mãe é mulher e, portanto, não tem pênis. Surge então a ansiedade da castração, que é experimentada inconscientemente. Ele passa pela fase de resolução, quando não quer mais assumir o lugar do pai em relação à mãe. Renunciando à mãe, fazendo isso para resolver a sua angústia de castração. Assumindo, sempre inconscientemente, que se ele persistir, ficará sem o seu pênis.

Na menina: mantém-se a premissa de que todos têm um pênis. A menina assume que o clitóris é um pênis. Ao perceber que o seu clitóris é muito pequeno para ser um pênis, acredita então que foi castrada e gostaria que isso não tivesse acontecido. Depois a menina descobre que a sua mãe também não tem um pênis e a culpa por não o ter e por ter transmitido essa deficiência a ela. Se soluciona quando aceita que não tem pênis e a mãe deixa de ser o centro do seu afeto e este é reorientado em relação ao pai.

> No menino, a mãe continua sendo esse objeto amoroso, e, à medida que ele vai percebendo a natureza das relações entre o pai e a mãe, elege o pai como seu rival. Na menina, há um "desligamento" da mãe e um deslizamento em direção ao pai (FARIAS; LIMA, 2004, p 13).

Segundo D'Andrea (1997), o complexo de castração refere-se aos órgãos genitais, mas, simbolicamente, representa qualquer tipo de lesão ou separação. Assim, a ameaça de perda de amor de pessoas significativas tem um significado de grave injúria para o ego, como se lhe fosse tirar uma parte.

A infância repleta de novidades coloca a criança em uma dificuldade de posição diante de certas situações, os contos de fadas entram de forma a ajudá-la neste sentido, tanto que geralmente ela se identifica com a(s) história(s) que representam a sua problemática real. Com tudo o que foi mencionado, podemos concluir que se rejeitarmos o valor e a relevância que o inconsciente tem na nossa vida, rejeitaremos, portanto, grande parte do que somos.

1.3. CONTOS DE FADAS SOB O OLHAR DA PSICANÁLISE

Em *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis* (2006), o casal Corso descreve o porquê da sobrevivência milenar dos contos de fadas:

> A capacidade de sobrevivência dos melhores contos de fadas, que continuam encantando crianças das gerações dos computadores, videogames e jogos de RPG, consiste em seu poder de simbolizar e "resolver" os conflitos psíquicos inconscientes que ainda dizem respeito às crianças de hoje (CORSO; CORSO, 2006. p.16).

Contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento: a ficção. Corso e Corso (2006, p. 18) escrevem que "acaba sendo uma saída para que certas verdades se imponham".

Bettelheim (2016) afirma que os contos de fadas, melhor do que qualquer outra história infantil, ensinam a criança a lidar com os problemas interiores e achar soluções certas em qualquer sociedade em que se esteja inserida. Ela aprenderá a enfrentar e aceitar sua condição, desde que seus recursos interiores lhe permitam.

O autor afirma que "uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua" (1980, p. 59). Os contos de fadas trabalham conflitos existenciais bastante pesados, como a morte e a separação, de forma clara, e passam às crianças a mensagem de que na vida é inevitável termos de nos deparar com dificuldades, mas que, se lutarmos com firmeza, será possível vencer os obstáculos e alcançar a vitória. Segundo esse mesmo autor:

> Para dominar os problemas psicológicos do crescimento - superar decepções narcisistas, dilemas edipianos, rivalidades fraternas, tor-

> nando-se capaz de abandonar dependências infantis; adquirindo um sentimento de individualidade e de autovalorização e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu consciente para que possa também enfrentar o que se passa em seu inconsciente. Ela pode atingir esse entendimento e, com ele, a capacidade de enfrentamento, não pela compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele graças à fabricação de devaneios - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos fabulares apropriados em resposta a pressões inconscientes. Assim fazendo, a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a capacita a lidar com esse conteúdo (BETTELHEIM, 2016, p. 14).

A importância dos contos de fadas para a formação da personalidade da criança e para o seu desenvolvimento se confirma com a capacidade destes em conduzir a criança a perceber outras dimensões com o uso de sua imaginação. É imaginando que ela pode brincar e transformar sua realidade psíquica, por vezes muito difícil. Desse modo, pode transformar o ódio em amor, a morte em vida, a violência em ternura, a rivalidade em amizade, a separação em união e o abandono em amparo. Com os contos de fadas, a criança é influenciada pela fantasia e, maravilhada, solta as rédeas de sua imaginação fértil, sem ter necessidade de reprimir o inconsciente. Crescer torna-se, então, agradável, uma vez que se vai conseguindo desdramatizar os conflitos que surgem pelo caminho.

> É aí que os contos de fadas fornecem o que a criança mais precisa: começam exatamente onde a criança está emocionalmente, mostram-lhe para onde ir e como fazê-lo. Mas o conto de fadas o faz por implicação, na forma de material fantasioso que a criança pode moldar como lhe parecer melhor, e por meio de imagens que tornam mais fácil para ela compreender aquilo que é essencial que compreenda (BETTELHEIM, 2016, p.152-153).

Os contos de fadas como portadores de significados para as crianças cumprem relevante papel, eles são uma expressão simples e visível do nosso complexo, turvo e profundo mundo psíquico. Percebe-se a grandeza da importância das narrações, em que a criança acaba se sentindo parte delas e por isso mesmo pode fortalecer suas relações com o meio em que está inserida, desenvolvendo fantasia e imaginação. A fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas.

> A fantasia dos contos de fada é marcante para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fada que se contam na infância do que a própria vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações. Histórias como: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Cinderela, o Lobo Mau e todos os seus companheiros continuam sendo os antídotos mais eficientes contra as angústias e temores infantis. Quando essas histórias são apresentadas às crianças, os personagens podem ajudá-las a se tornar mais sensíveis, esperançosas, otimistas e confiantes na vida. A fantasia é fundamen-

> tal para o desenvolvimento emocional da criança. Nessas histórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar com prazer no faz-de-conta, as crianças dão vazão às próprias emoções (RESSURREIÇÃO, 2005, p.1 e 2).

O caráter simbólico dos contos permite à criança utilizá-los conforme sua necessidade, pois se tratam de obras abertas à subjetividade e que oferecem de modo simplificado novas dimensões à sua imaginação, pois são passíveis múltiplas possibilidades interpretativas. Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

A infância é um período de muitas transformações. A criança constantemente se percebe esbarrando em novas situações de vida. Questões existenciais e da natureza humana inundam seus pensamentos e as confrontam constantemente durante a viagem da vida. As crianças são seres em processo de formação e apresentam-se geralmente mais frágeis perante as dificuldades e transformações impostas pela vida:

> Há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o período de aprender a construir pontes sobre a imensa lacuna entre a experiência interna e o mundo real. Os contos de fadas podem parecer sem sentido, fantásticos, amedrontadores e totalmente inacreditáveis para o adulto que foi privado da fantasia do conto de fadas de sua própria infância [...]. Para a criança e para o adulto que, como Sócrates, sabe que ainda existe uma criança dentro do indivíduo mais sábio, os contos de fadas exprimem verdades sobre a humanidade e sobre a própria pessoa (BETTELHEIM, 2016, p. 83).

A partir dos contos, a criança poderá aprender a enfrentar os medos e angústias que lhe são próprios. Eles transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. É nesse sentido que as histórias falam das pressões internas graves experienciadas por uma criança de um modo que ela inconscientemente compreende sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe. Elas oferecem ainda exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes vividas no decorrer da infância.

A criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Assim, ela adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, quando oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

> Nas crianças, é mais fácil observar o impacto da ficção, elas se apegam a alguma história e usam-na para elaborar seus dramas íntimos,

> para dar colorido e imagens ao que estão vivendo. Se apropriam de fragmentos, como tijolos de significação que combinam à sua moda para levantar a obra de determinado assunto que lhes questiona. O que fica de um conto para uma criança é o que ele fez reverberar na sua subjetividade, aliado ao fato de como chegou até ela (CORSO; CORSO, 2006. p.29).

Durante o desenrolar da trama, a criança se identifica com os personagens e "vive" a tragédia que ali é apresentada de uma forma geralmente simples, porém impactante. Conflitos internos importantes, inerentes ao ser humano, como a inevitabilidade da morte, o envelhecimento, a luta entre o Bem e o Mal, a inveja, o abandono pelos familiares etc., são tratados de modo a oferecer desfechos otimistas e definitivos às crianças – o clássico "...e foram felizes para sempre". Desta forma, oferece à criança uma referência para elaborar os terríveis elementos que habitam seu imaginário, como seus medos, desejos, amores e ódios, etc. que, na sua imatura perspectiva, apresentam-se originalmente amedrontadores e insolúveis. "O conto de fada leva a sério essas angústias e dilemas existenciais e se dirige diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de ser considerado sem valor; o amor pela vida e o medo pela morte" (BETTELHEIM, 2016, p.18).

A criança faz tal identificação por si própria, são as lutas interiores e exteriores do herói que gravam nela a moralidade. Nessas histórias, as personagens vivem situações que são semelhantes às reais, bem como, superação de algo, conquistas, ganhos, perdas, dores, afetos, desafetos e as resoluções sempre são dadas de forma positiva, o herói ou heroína sempre se saem bem no final.

Bettelheim (2016) afirma que através dos contos de fadas a criança se confronta com muitas características fundamentais do ser humano, permitindo-a a compreender sua essência. Os personagens dos contos são ambivalentes, como os seres humanos o são na vida real.

No decorrer da infância, a criança é submetida a um paradoxo, se, por um lado, os pais e os adultos que a cercam acreditam que ela deve ser distraída do que mais a perturba, suas ansiedades e fantasias obscuras e desconsideram suas atitudes raivosas e mesmo violentas, por outro, ela sabe que não é sempre boa. O que acabará por fazê-la sentir-se um pequeno monstro a seus próprios olhos.

> As ambiguidades devem esperar até que tenha sido estabelecida uma personalidade relativamente firme com base nas identificações positivas. Então a criança tem uma base para compreender que há grandes diferenças entre as pessoas e que, por conseguinte, uma pessoa tem que fazer opções sobre quem ela quer ser (BETTELHEIM, 2016, p.17).

O maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Através do prazer ou das emoções que as histórias lhes proporcionam, o simbolismo que está subentendido nos contos e personagens atua pouco a pouco de modo inconsciente ajudando-as a resolverem os conflitos interiores normais nessa fase da vida. Consequentemente,

surge a necessidade da criança de defender sua vontade e sua independência em relação ao poder dos pais ou à rivalidade com os irmãos ou amigos.

Dos contos, a criança aprende a tirar lições que se identificam com o seu momento de vida. Assim, quando a criança ouve um conto, revive sentimentos que vão ajudar a enfrentar os seus dilemas ao longo do processo de amadurecimento emocional, o que lhe permite lidar com as adversidades de uma forma saudável e compreender a diferença entre o Bem e o Mal. Neste processo, cada criança depreende suas próprias lições dos contos de fadas, sempre consoante com seu momento de vida, e extrai das narrativas, ainda que inconscientemente, o que acredita ser o melhor para se identificar, de acordo com seu contexto de vida.

É nesse sentido que a Literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O dualismo que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, etc., facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

Podemos concluir que as histórias não são as redentoras que livrarão de todos os conflitos que ocorrem na infância, mas auxiliarão nesta tarefa. O casal Corso nos diz que as narrativas, em especial os contos de fadas, são: “exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem” (CORSO; CORSO, 2006, p.303). Os autores ainda fazem uma analogia entre um grande acervo de narrativas com uma caixa de ferramentas, onde teremos sempre o instrumento certo para uma determinada operação que seja necessária.

E, como consequência, temos uma mente mais rica que nos possibilita sermos mais flexíveis emocionalmente, sendo capazes de agir/reagir adequadamente a situações diversas/difíceis, como também criar soluções para os nossos conflitos. O casal Corso ressalta que: “é uma sorte que na mesma época em que estamos em formação, arrumando as malas que conterão os fundamentos que vamos levar na viagem pela vida afora, sejamos consumidores vorazes da fantasia”, ainda dizem: “todos precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape” (CORSO; CORSO, 2006, p.304).

Para que tenhamos uma mente mais rica, curiosa, criativa e questionadora, tem-se que trabalhar/incentivar essas qualidades na infância, tendo um suporte adequado e estímulos necessários. Para quando os problemas, as dúvidas e as exigências surgirem, nesse momento, um bom acervo de histórias é de grande valia. Das diversas histórias que tivermos em nosso acervo, só utilizaremos aquilo que é útil para o momento, isso ocorre de forma indireta, ou seja, inconscientemente. Se pudéssemos discernir conscientemente, já iríamos nos livros que precisaríamos no momento, como livros de autoajuda – não é dessa forma que acontece com os contos de fadas.

Para que todos esses “benefícios” possam acontecer, não podemos higienizar as histórias, como por exemplo: ‘o lobo comeu a vovozinha’, se retirarmos essa parte com medo de que as crianças tenham atitudes violentas, isso resulta em

um empobrecimento da história, reduzindo as suas significações para a criança. A história, por si, não tem o poder de gerar atitudes violentas nas crianças. O casal Corso afirma,

> sozinhas as histórias não induzem à violência, não fazem apelos regressivos que as retenham na infância, não produzem isolamento social, nem as desligam da realidade. Se certas crianças apresentam alguns desses comportamentos, é melhor procurar culpados em outro lugar (CORSO; CORSO, 2006, p.304).

Como educadores, temos que direcionar nossas intervenções visando atingir o consciente e o inconsciente das crianças, este, por sua vez, é mais vasto e amplo que o primeiro. Tendo como base essa afirmativa de Freud, nós pedagogos lidamos com sujeitos na sua subjetividade (modo como a sujeito vê o mundo e se reconhece nele), seja ele bebê, criança, jovem ou adulto, temos como dever pensar/refletir/agir em sujeitos compostos pelo consciente e o inconsciente.

A maior contribuição da Psicanálise à Educação é a sua própria existência como teoria, a qual pode servir ao pedagogo para ampliar sua visão sobre os fenômenos psíquicos, o desenvolvimento infantil e influenciar seu modo de agir diante de seus alunos, lhe dando uma melhor compreensão do sujeito. Porque, como professores, somos responsáveis em mediar o sujeito no seu processo de aprendizagem e, ao entendermos melhor o sujeito em seu desenvolvimento, mais sucesso teremos.

Concluímos que os contos de fadas atuam sobre a mente de forma consciente, encantando a criança e identificando-a com esse mundo mágico. De forma inconsciente, transmite-lhe valores que a ajudam na compreensão de si mesma e da realidade à sua volta.

REFERÊNCIAS

BEDRAN, Beatriz Martini. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais. A arte de cantar e contar histórias**. 2010. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte- Universidade Federal Fluminense.

BETTELEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

CORREA, João Jorge. PERA, Rubens Alberto. **O Complexo de Édipo no Contexto da Psicanálise.** Pleiade, Paraná, p. 23-31, Jul./Dez., 2015.

CORSO, Diana Lichtenstein. Corso, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre, Artmed, 2006.

D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico**.13ª ed.. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1997.

FARIAS, Cynthia Nunes de Freitas; LIMA, Glaucineia Gomes de. **A relação mãe criança: esboço de um percurso na teoria psicanalítica**. Estilos clin., São Paulo, v. 9, n. 16, p. 12-27, jun. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282004000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 mar. 2018.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas**. São Paulo, Abril, 2016.

LIMA, Andréa Pereira de. **O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia.** Rev. psiquiatr. clín. [online]. 2010, vol.37, n.6, pp.280-287. ISSN 0101. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v37n6/a05v37n6.pdf > Acessado em: 15 de abril de 2018.

RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira da. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação**. 2005. Disponível em:< http://espacoviver-zen.com.br/wpcontent/uploads/2017/09/A_importancia_dos_contos_de_fadas_no_desenvolvimento_da_imaginacao.pdf> Acesso em: 29 out. 2017.

ENLACE EMOCIONAL: A EXPRESSÃO SIMBÓLICA DE CRIANÇAS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM O CONTO DE FADAS

Kátia Oliveira da Silva
Universidade de Brasília – UnB
katiaoliveiradasilva1983@gmail.com

A experiência estética vivenciada pelo sujeito na atividade com o conto de fadas nos leva a compreensão dos campos da imaginação e do sentimento bem como a percepção da reação emocional que se torna visível na relação do sujeito com a arte. Na tentativa de perceber a relação das crianças com o conto de fadas – este compreendido enquanto obra de arte – o presente trabalho tem como objetivo perceber os processos simbólico-emocionais de crianças como geradores de expressões singulares na experiência estética com o conto 'A Princesa e o Sapo', observando as relações entre imaginação-realidade-emoção-linguagem e como estas são produtoras de sentidos subjetivos para o sujeito presentes na produção oral/gráfica das crianças em relação ao conto de fadas.

O trabalho com os contos de fadas encontra sua justificativa por compreender que este é um educador estético natural e sua estrutura possibilita o equilíbrio das emoções do sujeito e segundo Couto e Campos (2009), se constitui:

> Um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação, funcionando como caminho para que a criança pense a sua condição social, seu pertencimento, fazendo emergir conflitos e valores que, de outra maneira, talvez não fosse possível expressá-los e representá-los (COUTO e CAMPOS, 2009, p. 2).

A imaginação neste cenário assume a expressão primordial da reação emocional, criando espaço para ressignificações das experiências do sujeito, viabilizando a seleção de impressões que permeiam o sujeito num determinado momento levando-o a uma orientação dos aspectos afetivos ao mesmo tempo em que os elucida.

A experiência estética encerra em si elementos afetivos, evidenciado a constituição plural do sujeito, a arte compreendida como técnica social dos sentimentos não o fragmenta, mas colabora para a constituição dos processos simbólicos e a configuração da unidade pessoa/meio que percebe o indivíduo como social e individual ao mesmo tempo.

> A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para este fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual , o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 2001, p.315).

É importante observarmos a história pessoal de cada criança, valorizar sua experiência, pois toda criança já nasce imersa na cultura, determinando-a e sendo determinada por ela. Os sujeitos são constituídos por histórias, sejam elas as suas ou a de outrem e este prisma é propulsor da vivência emocional que finaliza com a emersão da consciência, colaborando para o seu desenvolvimento enquanto sujeito de possibilidades. Para Vigotski, apud Germanos:

> Deve-se ser sempre capaz de encontrar particularmente o prisma através do qual a influência do meio ambiente sobre a criança é refratada, ou seja, deve-se ser capaz de encontrar a relação que existe entre a criança e o seu meio, a experiência emocional da criança [perejivanie], em outras palavras, como uma criança se torna consciente de, interpreta, [e] emocionalmente se relaciona a um determinado evento. Este é o prisma pelo qual se determina o papel e a influência do meio sobre o desenvolvimento de, digamos, do caráter da criança, seu desenvolvimento psicológico, etc. (VIGOTSKI, 1994, p. 441).

A experiência emocional, perejivanie, se constitui numa constante para o desenvolvimento psíquico da criança e "é aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só". (BETTELLHEIM, 2001, P.16), como respostas simbólicas capazes de equilibrar os sentimentos duos e reverberar um colorido emocional resultante da relação interna com o outro e com o meio.

APORTE METODOLÓGICO

O percurso metodológico tem por princípio a metodologia construtivo-interpretativo de González Rey (2017), que percebe a pesquisa como produção teórica e como um ato de criação, visto que o pesquisador tem uma intencionalidade diante do objeto, sendo produto e produtor do processo. As informações são construídas ao longo do percurso, aonde se cria recursos de inteligibilidade, ou seja, as interpretações são produzidas segundo a sua constituição subjetiva e sua subjetividade social, possibilitando a construção e a interpretação das informações pautadas nas expressões do sujeito.

> Em primeiro lugar, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. O social surge na rota única dos indivíduos constituídos em uma sociedade e uma cultura particular. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 28).

O olhar voltado para as produções das crianças buscou-se vê-las em sua pluralidade de aspectos e na valorização de suas singularidades subjetivas.

Objetivando perceber os processos simbólico-emocionais de crianças como geradores de expressões singulares na experiência estética com o conto 'A Prin-

cesa e o Sapo', o cenário da pesquisa foi uma instituição pública de ensino, localizada numa Região Administrativa do Distrito Federal, que atende turmas da Educação Infantil ao 5º ano. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram um grupo composto por 20 crianças do 1° ano de Ensino Fundamental, sendo treze meninos e sete meninas com idade entre 6 e 7 anos. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das crianças. Os procedimentos utilizados para a construção das informações foram: história no suporte mídia, roda de conversa sobre a animação "A Princesa e o Sapo" e registro pictórico.

A pesquisa embasada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005, 2017) proporciona a percepção da subjetividade humana, sendo indissociável dos processos simbólicos, do afeto, da imaginação, da emoção, da linguagem e da cognição e a interação entre estes são responsáveis pela produção da subjetividade.

A PRINCESA E O SAPO: UM ENLACE EMOCIONAL

A escolha do filme de animação 'A Princesa e o Sapo'(2009) se justifica na possibilidade de apresentar para as crianças um conto de fadas intimista, que permite uma aproximação entre as características da subjetividade humana e dos personagens da história. Outra questão de relevância é por ter sido um dos primeiros filmes de animação dos Estúdios Disney a trazer em seu roteiro protagonistas negros, onde o conceito de cultura matriz africana fica muito forte, pois a história se passa em Nova Orleans, nos Estados Unidos da América e a cultura nesta cidade é influenciada pelos costumes africanos.

O filme é baseado no conto 'O Príncipe Sapo' e relata a história de Tiana, uma jovem pobre e negra que inspirada por seu pai sonha em abrir um restaurante e percebe no trabalho as condições para realizá-lo. Enquanto sua amiga Charlotte, uma jovem rica e branca que sonha em se casar com um príncipe. Outro personagem importante é o príncipe Naveen, um jovem boêmio, que foi deserdado pelos pais e vai para Nova Orleans na busca de uma moça rica que possa sustentá-lo. Charlotte cogitando a possibilidade de se tornar princesa oferece um baile ao príncipe e contrata os serviços culinários de sua amiga. Todavia, Naveen é vitima de um feitiço e se torna um sapo, o encanto só será quebrado com um beijo de uma princesa, ao chegar ao baile ele encontra Tiana e a confunde com uma princesa e pede-lhe um beijo em troca de ajudá-la na concretização do restaurante, ao beijá-lo ela acaba se transformando numa rã e os dois dão início a uma aventura em busca da quebra do encanto.

No primeiro momento da oficina as crianças foram convidadas a assistirem ao filme de animação, "A Princesa e o Sapo", posterior a isso realizamos uma roda de conversa, na qual cada um poderia expressar suas concepções sobre a história.

-
- Pesquisadora: *Eu gostaria que vocês me dissessem o que acharam do filme.*
- Alice: *A Tiana era muito trabalhadora e mesmo cansada ela não desistia dos sonhos dela.*

- Kaio: *Mas o sonho era do pai dela.*
- Alice: *O sonho era dos dois. Ela ficava na janela pedindo pra estrela ajudar na realização do sonho.*
- Gabriel: *Não tem a princesa do cabelo loiro. Ela não parece uma princesa. Ela grita e não sabe se comportar!*
- Alice: *Ela pode ser uma princesa sendo ela mesmo.*
- Yara: *Eu gostei por que a Tiana é muito bonita e a pele dela é linda.*
- Alice*: Eu sou branca e eu queria ser morena do cabelo cacheado. Eu queria ser negra!*
- Diego: *É primeira vez que eu vejo uma princesa negra.*

Em sua primeira fala Alice evidencia o fato da Tiana ser muito trabalhadora e mesmo tendo a necessidade de dedicar a maior parte do tempo ao trabalho, ela encontra tempo para sonhar. Ao longo do filme, o trabalho desta personagem é mostrado como uma forma de alcançar o seu sonho. A busca por ter um restaurante, faz com que ela trilhe este caminho, não encontrando tempo para vivenciar as experiências que seu grupo de amigos compartilha.

Kaio ressalta que o sonho de ter um restaurante pertencia ao pai da Tiana e Alice afirma que pertencia aos dois. Uma construção interpretativa possível sobre esta questão é que durante as vivências com o pai, a criança tenha partilhado desta construção e internalizado este querer para si. Neste processo de internalização ela atribui as suas marcas e impressões e o que anteriormente pertencia a outro passa ser constituído como uma criação sua, pois se caracteriza por seus sentimentos, emoções, processos imaginativos.

Nos desenhos de animação as princesas em sua grande maioria apresentam características semelhantes, são delicadas, a tonalidade de voz é baixa, Gabriel chama a atenção para o fato de Charllote não se assemelhar a este padrão. Por se tratar de um conto intimista, existe uma maior complexidade na elaboração dos personagens que são mais próximos as características dos seres humanos. Para Silva e Vieira (2015):

> O conto de fadas intimista abre espaço para as fraquezas e incertezas dos personagens, o que os tornam mais complexos. Os personagens são questionadores de valores e não mais negadores das suas necessidades individuais. São sujeitos singulares e construtores da sua própria história. (SILVA e VIEIRA, 2015, p. 06)

Alice nos diz que “ela pode ser uma princesa, sendo ela mesmo”, esta fala nos mostra uma percepção da criança de que o sujeito não necessita negar suas singularidades para se enquadrar em padrões preestabelecidos.

Nas falas posteriores as crianças evidenciam a ausência de princesas negras no contexto da literatura infantil. Tiana é a primeira princesa negra retratada nos filmes de animação da Walt Disney. O protagonismo de uma mulher negra, de origem pobre e que encontra na força de trabalho uma forma de romper com as estruturas estabelecidas marca a ruptura com a padronização da ideologia hegemônica presente nos contos de fadas. Na fala das crianças percebemos o estranhamento em ser a primeira princesa negra, o que nos leva a inferir um olhar preconceituoso, mesmo que não seja de forma consciente.

Durante o filme Charlotte e Tiana olham para o céu e fazem pedidos para as estrelas. Num segundo momento foram entregues estrelas de papel para as crianças e foi solicitado que elas registrassem um desejo que gostariam de fazer a uma estrela. Após a conclusão do registro cada criança foi convidada a apresentar sua produção e falar sobre a mesma.

As palavras ditas pelas crianças na construção de informações da pesquisa adquirem um caráter substancial, a partir de sua linguagem oral, percebe-se a sua constituição subjetiva e os sentidos atribuídos aos fatos do seu dia a dia.

> La conciencia se refleja en la palabra como el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que un mundo pequeño es a uno grande, lo que una célula viva al organismo, lo que un átomo al universo. Es el pequeño mundo de la conciencia. Una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana. (VIGOTSKI, 2007, p. 515)

A atribuição de sentidos à fala precisa estar associada ao contexto histórico e cultural, no qual o sujeito encontra-se inserido. Ao analisá-la, não podemos tomá-la isoladamente e nem considerar a criança na sua individualidade, pois a linguagem oral evidencia a identidade interna e externa do grupo social no qual se insere.

A exposição dos registros pictóricos possibilitou a percepção das vivências das crianças e de como elas estavam se relacionando naquele momento com o meio e como as imagens despertadas a partir da história que se transformaram numa linguagem interior dos sentimentos. A pesquisadora ao entregar a estrela às crianças sugeriu uma situação imaginária, na qual a estrela seria um elemento mágico capaz de realizar um desejo. Todavia durante o evento ficou clara a relação entre imaginação-realidade-emoção na fala das crianças e como o processo imaginativo influenciou os sentimentos de alguns sujeitos findando em si elementos afetivos, consoante com as produções das crianças apresentadas a seguir.

Registro pictórico do Kaio

- Pesquisadora: *Kaio mostra pra gente o que você desenhou.*
- Kaio: *Eu desenhei eu e o meu vô brincando. O meu avô, ele teve um infarto e eu fiquei com medo dele morrer.*
- Pesquisadora: *Você está triste?*
- João: *Ele está chorando por que o vô dele ainda tá no hospital.*
- Kaio: *Eu tô chorando por que eu não quero sentir saudade. Eu tô com medo de perder meu vô.*

Kaio expõe em sua produção um medo real, seu avô se encontra enfermo, ele teme que o mesmo venha a falecer o que produzirá outro sentimento, a saudade. As vivências em sala de aula permitem que ao desenvolvermos um trabalho comprometido com a arte, levem as crianças a responderem com emoções, que acabam por se tornar palpáveis neste campo. Essas reações permeiam a subjetividade e se faz necessário criarmos espaços para que os sujeitos falem sobre suas experiências emocionais, que vivenciem os sentimentos e a imaginação através da linguagem. Esta escuta sensível mostra que respeitamos a sua constituição emocional, que não aniquilamos os sentimentos e nem o corpo durante o processo educativo.

Registro pictórico da Alice

- Pesquisadora: *Alice agora é sua vez.*
- Alice: *Eu desenhei e escrevi.*
- Pesquisadora: *Você escreveu, "amor de pai e filha", "meu pai está doente eu peço que meu pai fique melhor". Você pode explicar o seu desenho?*
- Alice: *Às vezes eu choro lá em casa. Por que não tem meu pai? Ele tá com câncer, aí ele fica internado, aí eu fico chorando com medo dele morrer. Às vezes eu choro até na casa dele e ele me acalma. Quando eu choro na casa da minha mãe, meu pai me liga e diz que eu não preciso ficar triste e que ele já está melhorando. Eu tenho muito medo.*
- Pesquisadora: *Medo?*
- Alice: *Quando eu pego os presentes que ele me deu aí eu fico triste por que ele pode morrer e aí eu só vou ter os presentes e a*

lembrança. Meu pai sempre faz coisas pra me alegrar. Ele sempre brinca comigo. Mas às vezes eu fico triste.

A fala da Alice nos leva a compreensão da complexidade das configurações psicológicas que a constituem e a subjetividade social que configura a doença que acomete seu pai. Por entender que o sujeito é social e individual ao mesmo tempo, se faz necessária a percepção do contexto no qual a criança está inserida e quais respostas ela vem recebendo para que se organize emocionalmente diante da situação vivenciada. Todavia, pode-se afirmar que a criança está experienciando uma significação simbólica, através da situação emocional na qual se encontra imersa, o que já resulta numa produção singular.

Na história o pai da Tiana falece, sendo ela criança, mas a representação da figura paterna continua presente em sua memória e em sua constituição subjetiva. Uma inferência possível é que a história conseguiu acessar os sentimentos da Alice por possibilitar essa aproximação e identificação com os personagens apresentados no enredo do filme.

A criança externa o medo e a tristeza como resultantes da situação pela qual vivencia sentimentos, estes bem presentes no conto de fadas que possibilita a aproximação entre os personagens da história e as riquezas contraditórias da criança, pois, "enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma [...] Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer" [...] (BETTELHEIM, 2001, p. 20).

A produção da Alice nos remete a sua relação interna enquanto sujeito com aspectos da realidade, esclarecendo que esta experiência tem uma qualidade diversa de outras pelas quais a criança experimentou em seu percurso histórico e cultural. Sobre essa manifestação, denominada 'perejivanie', Smolka (2006), nos esclarece:

> É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a perezhivanie, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretecimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida (SMOLKA, 2006, p. 107)

Para o autor, a unidade pessoa/meio necessita ser respeitada em sua integralidade. Neste contexto, a perejivanie é disparada por uma situação concreta na qual o sujeito está inserido e responde a ela através dos seus sentidos pessoais, deixando-se afetar através de uma relação interna. A perejivanie seria uma experiência emocional do sujeito pautada em aspectos presentes no ambiente que de alguma forma se torna importante para o processo de desenvolvimento deste, sendo uma vivência singular, resultante de conexões psíquicas.

A experiência estética com os contos de fadas possibilita o encontro do sujeito consigo mesmo, contribuindo para a compreensão dos seus conflitos emo-

cionais, por ser um educador estético natural, ajuda a criança na clareza sobre esses sentimentos que juntamente com a imaginação formam uma unidade que contribui para o equilíbrio das emoções.

Registro pictórico do Diego

- Pesquisadora: *Conta pra gente o que você desenhou.*
- Diego: *Se a estrela fosse mágica eu ia pedir pro meu pai brincar comigo. Eu não sei o que falar, por que meu pai só chega à noite e ele não brinca comigo e aí eu fiquei escutando e fiquei triste. Eu não consigo falar.*
- Pesquisadora: *Você pode falar em outro momento, não tem problema.*
- Diego: *Eu amo meu pai. Só que ele não me ama!* (os olhos estão úmidos)
- Pesquisadora: *Vem aqui pra perto de mim. Respira. Você quer falar sobre isso?*
- Diego: *Meu pai não diz que me ama. Eu fico triste quando eu falo isso e dói meu coração.* (A criança começa a chorar e olha pra cima)

Diego desenhou uma situação de brincadeira, envolvendo seu pai, este seria o pedido que faria a estrela, a configuração subjetiva que emergiu na experiência da criança com o conto logo após a roda de conversa, pois ao ouvir os relatos dos outros falando sobre morte e perda iminente, ele toma consciência que na sua atual relação com o pai, é como se já o tivesse perdido.

Pode-se inferir que a expressão da criança seria a contradição existente entre a sua realidade e seu processo imaginativo, a figura paterna é o elemento real no qual se pauta a imaginação do Diego, porém durante este processo ele cria uma situação de proximidade e interação permeadas por emoções positivas, ao voltar para a realidade a criança traz consigo este sentimento tornando-o real, mas em contrapartida não recebe o afeto almejado, pois este é um processo que pertence a outro sujeito.

O trabalho com a arte em sala de aula precisa ter uma intencionalidade pedagógica, que a priori busque seu objetivo essencial, a emoção, e destine a ela um olhar atento, pois as expressões das emoções em contextos educativos podem possuir tanto um caráter positivo quanto negativo e na impressão deste segundo concernirá ao professor buscar estratégias junto à criança e/ou a família para a superação dessa dificuldade.

> A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, e mesmo fazendo esse adendo nós ainda não resolvemos o problema que se nos coloca. Precisamos não só elucidar com inteira precisão o que distingue as leis do pensamento emocional dos demais tipos desse processo, precisamos avançar e mostrar o que distingue a psicologia da arte de outras modalidades do mesmo pensamento emocional (VIGOTSKI, 1999, p. 57).

A vinculação entre imaginação-emoção-linguagem nos permite perceber as produções singulares das crianças, e a sala de aula enquanto espaço relacional deste sujeito que é afeto/intelecto precisa ser o apoio para que as reações emocionais se manifestem, por entender que estas são os pilares para o desenvolvimento do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa visou perceber os processos simbólico-emocionais de crianças como geradores de expressões singulares na experiência estética com o conto ‘A Princesa e o Sapo’, com crianças do 1° ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal, buscando analisar a experiência estética das crianças em relação ao conto de fadas e compreender a vivência emocional na produção oral/gráfica das crianças. Os objetivos foram alcançados através da aplicação dos procedimentos metodológicos: história no suporte mídia, roda de conversa e registro oral/gráfico que evidenciaram a expressão de experiências singulares que emergiram durante o processo de construção das informações.

O cenário afetivo construído entre a pesquisadora e os sujeitos colaboradores da pesquisa contribuiu para o estabelecimento de relações dialógicas, nas quais a emoção e a imaginação emergiram em suas qualidades psíquicas. O conto de fadas contribui para o acesso aos processos imaginativos e de emocionalidade, possibilitando ainda a relação interna das crianças com o mesmo e a experiência emocional foi externalizada através da produção oral/gráfica, evidenciando o caráter construtivo-interpretativo e as singularidades enquanto instância de produção do conhecimento.

Ressaltamos ainda a relevância da arte literária como pilar para acessar as emoções no contexto educativo e a arte como uma técnica social do sentimento que considera o sujeito em sua unidade pessoa/meio e afeto/intelecto, levando a organização do sujeito em seus sentimentos contraditórios, organizando suas emoções e contribuindo para o seu desenvolvimento psíquico.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno, **A psicanálise dos contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

COUTO, M. E. S., CAMPOS, G. V. Os **Contos de Fadas: a Leitura e a Construção do Imaginário Infantil.** Universidade Estadual de Santa Cruz/UECS, CONLIRE, 2009. Disponível em www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-29.pdf, acesso em 28/09/17.

GERMANOS, ERIKA. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Fernando Luís González Rey, Albertina Mitjáns Martinez. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____ .**O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 3ª ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Kátia Oliveira. VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **Shrek: O olhar de crianças para além das aparência.** Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16394_9021.pdf, acesso em 30/09/2017

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. In: Pro-Posições, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, v. 17, n. 2 (50) - mai/ago. 2006, p. 99-118.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins fontes 2001.

INFÂNCIA E PSICANÁLISE NO FILME *ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? :* A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE DESEJO.

Beatriz Guimarães da Mata
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
damatabeatriz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para pensarmos o conceito de sujeito na psicanálise é imprescindível a compreensão da infância como o lugar da constituição desse sujeito, que é o sujeito do inconsciente e do desejo. Neste sentido, a realização da análise fílmica da obra *Onde fica a casa do meu amigo?* do cineasta iraniano Abbas Kiarostami, nos permitiu lançarmos um olhar sobre o tempo da infância como lugar da constituição deste sujeito do inconsciente, estruturado pela linguagem, sob a dialética do "indizível do desejo" (LACAN, 1960). O filme é um elemento estético riquíssimo, pois a narrativa poética, a técnica e o estilo fotográfico do artista, nos permitem "bordejar o real da infância" (GLACY, 2014), que por mais que escape à significação pode ser (re) velado como uma fotografia é.

A estrutura fílmica de *Onde fica a casa do meu amigo?* não coloca a obra no lugar de mero produto do mercado do entretenimento, mas na condição de arte da "coisa", produtora de "estranhamento" no espectador, convocando-o a se libertar da imagem que aprisiona e domestica seu olhar, para se embrenhar no universo do que não está dado.

> "Essa proposta necessariamente implicava pensar em um cinema que não se submetesse à função do espetáculo e do entretenimento, mas que, segundo Aumont (2008,pág.73), pudesse ser pensado como "[...] arte da 'coisa', a arte do encontro com o real". Afirmação que pode ser melhor entendida à luz da declaração proferida por Paul Klee em Confissão criadora: 'A arte não reproduz o visível, mas torna visível'. Isso porque, marcado por formalizações estéticas produtora de rupturas e estranhamentos, o cinema de arte pode tornar visível o que não se pode ver e oferecer a estranha experiência de nos sentirmos olhados. Isto é, um cinema capaz de colocar em causa o poder "evidencial" da imagem e sua ilusão referencial, produzindo ao mesmo tempo uma certa experiência com aquilo que do real pode (não) ser captado...Afinal, estranhar é também condição de produção não apenas do significado novo, mas do non sense e do, até então, não representável. (ROURE, 2014.)

Ao buscarmos em Lacan a construção do conceito de sujeito, a partir do seu "retorno a Freud", sob a tríade linguagem /desejo /inconsciente, chegamos ao *Grafo do desejo,* que se constitui um importante instrumento a partir do qual é demonstrado o processo de constituição desse sujeito de desejo, desde as das primeiras experiências de satisfação postuladas por Freud, como a gênese do desejo e as formações do inconsciente, chegando às três dimensões que estru-

turam o sujeito: o desejo, a linguagem e o inconsciente.

Todavia pretendemos, a partir deste filme, bordejar a infância como tempo de angústia, como lugar da produção do infantil/trauma, que em articulação com o desejo, constitui o sujeito submetido à lógica do inconsciente.

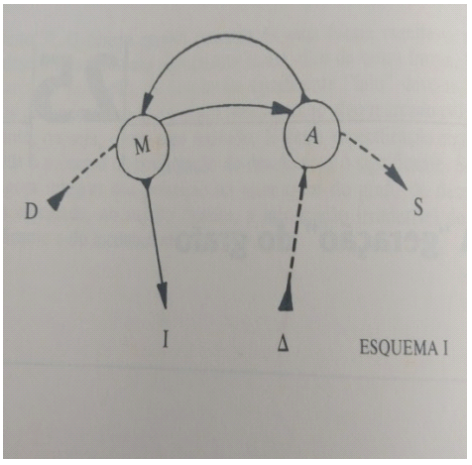
E nesta análise fílmica, num exercício de constituição de um "espectador emancipado", me sinto "autorizada" a me aventurar na "floresta das coisas e dos signos" RANCIÈRE (2012), de *Onde fica a casa do meu amigo?*, e a partir daí- e da leitura de textos sobre cinema, psicanálise e sobre o próprio Kiarostami e sua obra- dizer o que vi, pensei e senti, sobre a estética do filme como elemento revelador do não dito sobre a infância, como lugar da constituição do humano.

O GRAFO DO DESEJO

Um grafo é basicamente um cálculo de condicionalidades dos caminhos possíveis, é um modelo que tem a pretensão de organizar muitos conceitos em psicanálise, é um esquema que replica a constituição do sujeito: estádio do espelho, entrada na linguagem, formação e fixação da fantasia, inscrição do falo no campo do outro, formalização da demanda, metáfora paterna, circunscrição do gozo. Tudo isto numa espécie de processo construtivo. (DOR, 1990)

> O grafo do desejo é chamado assim porque se fundamenta na oposição necessidade - demanda -desejo: trata das relações do sujeito mítico da necessidade, o atravessamento da demanda e seu mais além, o desejo... Pela impossibilidade de representar no mesmo plano o significante, o significado e o sujeito, Lacan lança mão do grafo, que é um artifício espacializante, na tentativa de colocar num espaço as oposições da língua, mostrando a integração recíproca das três dimensões que estruturam a subjetividade: o desejo, a linguagem e o inconsciente... (IGLESIAS, 1995, pág. 3)

Na primeira etapa do grafo temos a representação da relação do sujeito com o significante. No esquema I, o vetor DS representa a cadeia significante. O símbolo D evoca a demanda, que só se articula ao nível da cadeia significante.

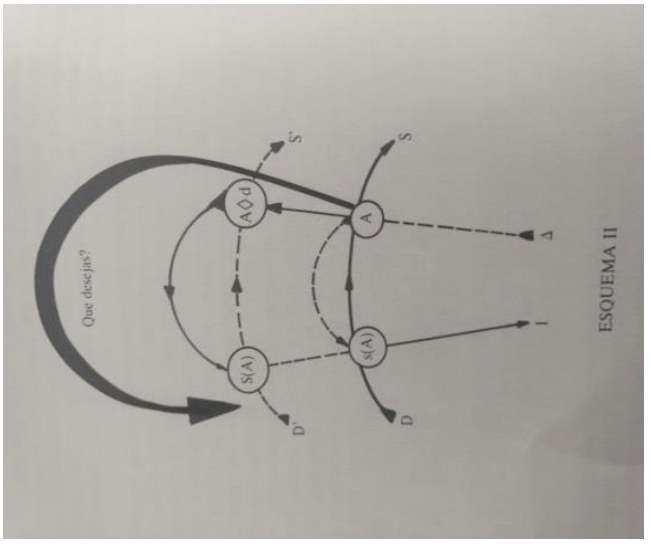


(Dor, pág., 180)

O Grafo começa com a relação mítica, entre o Δ (delta), que representa o "pedaço de carne", a criança mítica antes de entrar na linguagem com a posição do Grande Outro, o campo simbólico, a pulsão como o "tesouro dos significantes" (Lacan, 1960). Esse Grande Outro, que neste momento é a mãe, o Outro absoluto, que faz a função de reciprocidade, de nomeação; de nomeação desse pedaço de carne como um sujeito. Sintetizando esta primeira etapa da geração do grafo, temos:

> "O sujeito que busca a satisfação de uma necessidade a partir de seu estado informulado Δ engaja-se nisto pelo desfile da demanda. Ao final deste engajamento, ele atinge, na outra extremidade da cadeia intencional, a realização de um ideal simbolizado no esquema I pela letra I. Com efeito, constitui-se neste ponto a identificação mais primária do sujeito, como um primeiro selo (premier seing/jogo entre a palavra assinatura, marca e seio / Lacan) do que ele recebeu de sua relação com o Outro. Em outras palavras, este ponto culminante, que ilustra a marca deixada pela necessidade na demanda, atesta a apreensão arcaica da forma linguageira pelo sujeito. O próprio traçado do esquema I procura dar conta desta apreensão linguageira. A significação que surge, induzida pelo caráter da necessidade, que deve imperativamente se fazer demanda para buscar a satisfação, encontra sua unificação graças ao circuito MA /AM , que participa da atualização da mensagem. Este circuito distingue-se, portanto, por seu caráter de unidade (traço cheio), da descontinuidade significante (traços descontínuos DM e AS), e do estado ainda informulado da necessidade (traço descontínuo ΔA).Mas esta apreensão linguageira, por ser também uma experiência onde se funda para o sujeito sua apreensão do outro como tal, constitui para ele seu primeiro encontro com o desejo, que no início é o desejo do outro."(DOR, 1989, pág.,181)

Na segunda etapa há uma "preeminência da demanda sobre a necessidade" (Lacan, 1958), que irá estruturar o dese jo do sujeito como desejo do desejo do outro, a partir da questão Che Vuoi? (que queres) endereçada a esse outro.



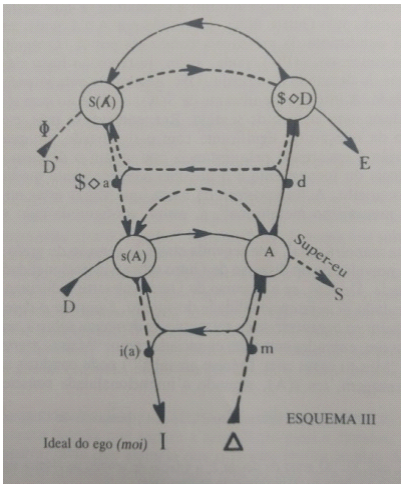
(Dor, pág., 182)

Este é um ponto crucial do grafo do desejo, pois a resposta para a questão do sujeito (Che voui?), é a resposta que ele vai encontrar para o seu desejo, para a sua demanda. A questão que o sujeito endereça para o outro, em primeiro lugar recebe uma filtragem pela castração, e em segundo lugar produz uma resposta que é a fantasia ($♦a). A respeito da relação desejo/fantasma e dos circuitos imaginários, vejamos a análise que Dor (1989) faz a respeito de "Subversão do sujeito..." de Lacan (ver grafo completo na pág. 5):

> "Lacan afirma que, assim como o desejo se sustenta no fantasma, o eu se sustenta na imagem do outro ou na imagem corporal. O fantasma é, para o desejo, o que a imagem do outro ou a imagem do corpo é para o eu. Lacan exprime isso mediante a noção de homologia. Mas acontece que isso já não pode ser visualizado por nós no grafo porque precisaríamos ir no mesmo sentido, de d a ($♦a), como de m a i(a), da direita para a esquerda. Mas, de m a i(a), a flecha do grafo vai da esquerda para a direita. Essas relações que aparecem homologadas, no grafo aparecem invertidas em seu sentido. ($♦a) → d / m ← i(a)" (DOR, 1989, pág., 115)

Esta segunda etapa da geração do grafo do desejo nos mostra a prevalência do discurso do Outro sobre a intencionalidade que vem da necessidade. Portanto o discurso do Outro subverte o discurso articulado pela intencionalidade do sujeito, pois o desejo inconsciente organizar-se na retroação da demanda sobre a necessidade. O "che vuoi"? nos diz de uma questão fundamental, que é a realização do desejo do sujeito, que está vinculada à "presença primitiva do desejo do Outro, que lhe é 'opaca e obscura'"(DOR, 1989). Ainda sobre o desejo do Outro, Dor nos adverte que:

> Esta opacidade, pertinentemente metaforizada no esquema II pelo perfil do " Che Vuoi? " em ponto de interrogação 14, convoca infalivelmente o sujeito à ordem de uma angústia em sua relação com o desejo do outro; angústia que ele procurará de todas as formas neutralizar pela intersecção da dimensão imaginária da relação de seu eu(moi) com o outro , tal como o esquema III a ilustra. (Dor, 1989, pág., 186)



(Dor, pág., 186)

Como já mencionado, a terceira etapa representada pelo o esquema III, acrescenta em sua estrutura as referências imaginárias que norteiam a identificação do sujeito. Ela estabelece uma articulação com as etapas anteriores, representando a inscrição radical da função do desejo, situando o lugar do inconsciente. Esta articulação se estabelece "numa certa relação de ocultação...Ela está materializada no grafo por uma oposição, vetor a vetor, dos traços cheios e dos traços descontínuos."(DOR, 1989).

Contudo, o Grafo do desejo é um esquema que replica a constituição do sujeito, e sobre sua importância, Dor, 1989, nos diz que:

> "...o grafo de Lacan realiza uma síntese notável das articulações que não apenas fundam essencialmente essa questão, mas ainda justificam o caráter irrecusável da resposta que Freud lhe dá. Como última prova disto, citemos este magistral resumo que circunscreve suas principais etapas: 'O sujeito se revela em relação ao que está velado da linguagem como tendo aí esta espécie de familiaridade, de completude, de plenitude do manuseio da linguagem, que sugere o quê? Justamente algo com o qual gostaria de concluir, porquanto é o que faltava a tudo aquilo que eu disse em meu desenvolvimento em três etapas, para que aqui, o alcance, o relevo do que eu gostaria de lhes articular seja completo...'No nível do primeiro esquema, tem os a imagem inocente. É inocente, com certeza, mas é uma inconsciência que não pede outra coisa senão passar ao saber (.. .) 'Ao nível da segunda e da terceira etapa do esquema , disse-lhes que tínhamos um uso muito mais consciente do saber; quero dizer que o sujeito sabe falar e que ele fala. É o que ele faz quando convoca o Outro e, no entanto, aí reside, exatamente, a originalidade do campo que Freud descobriu e chamou de inconsciente. Isto é, esse algo que coloca invariavelmente o sujeito a uma certa distância de seu ser e que faz com que , precisamente, este ser jamais venha a reunir-se a ele , e é por isto que ele é necessário, que ele nada pode fazer senão atingir seu ser nesta metonímia do ser no sujeito que é o desejo.'" (DOR, pág., 191)

Eidelsztein, em O Grafo do Desejo, apresenta o garfo como a introdução do *objeto a* no ensino de Lacan, considerando que "a estrutura do grafo do desejo é o *abjeto a*" (EIDELSZTEIN, 2017), que por sua vez é o "resto" não simbolizável. Assim, temos que,

> "O desejo, como tal, implica o resíduo que sobra da diferença estrutural entre necessidade e demanda. A necessidade menos a demanda deixa um resto. Obviamente estamos sustentando que tem algo da necessidade que não pode passar à demanda e esse resto é o que chamamos de desejo... Podemos extrair uma grande vantagem concebendo o desejo como resto: ser levados à teoria do *objeto a* como resto" (EIDELSZTEIN, 2017, pág, 68).

O FILME

Onde Fica a Casa do Meu Amigo? (1987) filme de Abbas Kiarostami, é uma obra do dito "Cinema Novo Iraniano". Foi o filme que apresentou o extraordinário

cineasta Abbas Kiarostami ao cinema do ocidente, sendo premiado com o Leopardo de Bronze no Festival de Locarmo.

A sinopse do filme é extremamente simples. Um garoto chamado Ahmad pega por engano o caderno de Mohammad, seu colega de classe. Mohammad havia sido severamente repreendido por seu professor por ter feito seus deveres de casa em folhas avulsas por diversas vezes. O professor o havia ameaçado de ser expulso da escola se na próxima aula não fizesse o dever de casa em seu caderno. Ahmad, após descobrir que está com o caderno de Mohammad, sai de casa escondido para encontrar a casa do amigo e lhe devolver o caderno. A partir de uma visão imediatista e superficial, poderíamos descrever o filme como uma parábola que trata da contraposição entre a atitude do professor (intransigente, insensível, endurecido) e a atitude de Ahmad (inocente, bondoso, amigo, leal, sensível). Ahmed simbolizaria a doçura, que sobrevive na criança, apesar do contexto hostil do Irã pós-revolução islâmica, e em contraposição com ao universo adulto. Todavia pretendemos, a partir deste filme, pensar na infância como momento de produção do infantil/trauma, que em articulação com o desejo, constitui o sujeito submetido à lógica do inconsciente.

O filme não se configura como uma narrativa clássica, linear e ordenada temporalmente - e isso é próprio da estética fílmica de kiarostami- é muito mais um poema. Não temos a sensação de linearidade temporal de acontecimentos; o filme fica em torno de um único acontecimento: a busca de Ahmad pela casa do seu amigo. Ao reduzir o enredo, "simplificando-o" ao "*aquém da história"* , ao "real" da infância, Kiarostami convocando o espectador a construir uma imagem desse real a partir do seu próprio olhar.

> "Trata-se então de um 'real idílico', de uma essência poético-existencial, imaterial, cuja elaboração depende de um olhar exterior. Em Onde fica a casa do meu amigo?, esse olhar tornou-se forma; essencialmente, o filme consiste numa série de variações sobre uma criança que anda pelas ruas de uma vila, tentando encontrar o caminho, pedindo informações, sem receber respostas adequadas. O espaço não é uniforme nem banal – ruas em declive, caminhos tortuosos, oblíquos, escadas, casas caiadas, portas de madeira pinada -, uma matéria-prima extraordinária para a transfiguração estética...No centro desse mundo, ligando duas vilas, uma colina com algum mato e caminho em ziguezague que leva a uma árvore. Mas a paisagem ainda não prevalece, ela apenas liga dois lugares, percorrida duas vezes, em corridas (única sequencia de movimento e de ação do filme inteiro) ao som de música regional ..." (BERGALA, 2004.)

Para ele, o filme não deve ter uma estrutura fixa, e sim uma estrutura "inacabada" ligada à liberdade do espectador, "fazendo-o se debruçar sobre aquilo que não está dado. O ato artístico que cabe ao expectador implica que se vá além das figuras representadas na direção de um real impossível de ser simbolizado." (GLACY, 2007).

As informações a conta-gotas, as situações incompletas, os finais abertos de Kiarostami também marcam sua ruptura com a narrativa clássica, ao que BERNARDET (2004) chama de *estética relacional.* Em *Onde fica a casa do meu ami-*

go? o espectador só fica sabendo do engano com relação ao caderno, quando o próprio Ahmad percebe o fato já em sua casa, mas na verdade isso aconteceu em cenas anteriores, durante uma queda dos dois amigos no pátio da escola; temos aí o recurso da sub-informação. O final do filme também é aberto, no sentido de que deixa suspenso o efeito da atitude de Ahmad em salvar o amigo da punição do severo professor, assim como fica aberto o efeito e a intencionalidade, ou não, da presença da flor deixada dentro do caderno de Mohammad. A respeito desta incompletude em sua obra, nos diz o diretor:

> "Não suporto o cinema narrativo. Quanto mais ele conta história e quanto melhor o faz, maior fica minha resistência. O único meio de pensar um novo cinema é dar maior importância ao papel do espectador. Devemos encarar um cinema inacabado e incompleto para que o espectador possa intervir e preencher os vazios, a lacunas" (KIAROSTAMI apud BERNARDET, 2004, p. 52).

A utilização das montagens também apresentam características diferentes das montagens em narrativas clássicas: são utilizadas muito mais para dar ritmo e movimento do que para organizar a continuidade dos fatos. O campo/contracampo é outra técnica que Kiarostami não utiliza frequentemente. Em muitos de seus filmes, mesmo quando um dos interlocutores fala, o que vemos é a expressão do outro, aquele que está no foco da ação. Para Kiarostami, o campo/contracampo é um tipo de técnica que fecha o espaço, e o delimita, coisas que o iraniano evita, pois "sempre procura, pelo contrário, o aberto, o inconcluso" (BERNARDET, 2004, p. 61). O som, ao contrário da função de elemento de linearidade que lhe é conferida na narrativa clássica, não é, obrigatoriamente, sincronizado com as imagens, muitas vezes aparece como algo que arranha, que desconforta, que atravessa. Na cena em que Ahmad tenta ser ouvido pela mãe no pátio de sua casa, esta função do som fica evidente, pois o que temos é um conjunto de interferências à fala do garoto, com o desconfortável som/barulho dos animais, do bebê chorando, da mãe lavando roupa, etc.

Apesar do todo idílico e poético, Kiarostami dá ao filme um ar documental, causando no espectador também a "Impressão de realidade" que segundo METZ (1972) é um:

> "...processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de 'participação', conquista de imediato uma espécie de credibilidade - não total, é claro, mas mais forte do que em outras áreas, às vezes muito viva no absoluto - , encontra um meio de se dirigir à gente no tom de evidência, como que usando o convincente 'É assim', alcança sem dificuldade um tipo de enunciado que o linguista qualificaria de plenamente afirmativo e que , além do mais consegue ser levado em geral a sério...fenômeno de muitas consequências estéticas, mas cujos fundamentos são sobretudo psicológicos." (págs.16, 17)

Este ar documental é fruto de outro aspecto da estética fílmica do diretor que deliberadamente renuncia ao choque das montagens, à ilusão de continuidade do campo e contracampo, para lançar mão da *restituição do real* . Os persona-

gens são filmados de certa distância, com uma câmera estática na perspectiva do espectador, como se ele estive parado, observando ao todo da cena (pouca utilização do campo e contracampo). Os objetos e Sons do cotidiano também são fundamentais para a criação desse ar documental, além do fato de que os personagens são representados por pessoas comuns dos vilarejos iranianos, escolhidos de maneira singular por Kiarostami, que genialmente cria uma carga de verdade através de complexos procedimentos pelos quais a realidade humana, universal e comum e ao mesmo tempo singular e estruturante, é restituída.

Fazer o espectador acreditar, manipular sua atenção, seu entendimento da história, preocupar-se com a verossimilhança de situações simples, mas construídas com dificuldade, ou criar situações falsas para sugerir algo próximo do que seria "verdadeiro", foi o que Kiarostami fez em *Onde fica a casa do meu amigo?,* à exemplo do caminho em feito em curvas percorrido por Ahmad.

> Tudo o que em Kiarostami nos parece espontâneo, fruto de uma relação imediata com a realidade, de uma filmagem que captou o que a realidade apresentava independentemente de qualquer intervenção, é de fato resultado de uma construção. Material bruto e espontaneidade não são o estado ou a qualidade do que vemos nos seus filmes, mas significações construídas. (BERNARDET, 2004, p. 143)

Abrindo mão da predominância das montagens e da presença dos choques, e utilizando constantemente o plano-sequência, Kiarostami intensifica a "impressão de realidade" no filme. Para ele, essa era a única forma de fazer o espectador acreditar no que acontecia. A esse respeito, afirma: "Não se pode acreditar em certos acontecimentos se não os filmamos em profundidade de campo e em plano-sequência, evitando os cortes de montagem" (Kiarostami, 2004).

INFÂNCIA E O INFANTIL EM *ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO?*

O conteúdo do filme é exatamente a angústia da busca incessante e insistente pela casa de um amigo. Portanto, falar da poética do filme sem falar da "poética do deslocamento" e do "principio da incompletude" Bernardet (2004), seria desconsiderar a predileção de Kiarostami por retratar e/ou suscitar a busca, os caminhos pelos quais o desejo passa, enquanto impulsionador do humano**,** enquanto o lugar da impossibilidade, da falta.

Neste sentido, a jornada de Ahmad poderia "restituir" o real da infância de qualquer criança, ou do infantil que permanece em qualquer adulto. O real, como o não simbolizado, pode ser "tocado", (re) velado, acessado através da narrativa poética de *Onde fica a casa do meu amigo?*, o que provavelmente não seria possível numa narrativa e numa estética clássicas. A jornada humana é muito mais um poema - com suas pausas, curvas, surpresas, encontros, desencontros, mal entendidos, ditos e não ditos- que uma prosa, com sua linearidade, previsibilidade e exatidão. Só a poesia dá conta daquilo que é fundante, perturbador e originário no humano, daquilo que não morre jamais. A saber, o "infantil". No entanto, o infantil,

> "... seria aquilo que se situa fora da temporalidade do desejo e da construção da narrativa histórica, isto é, num tempo primordial marcado pela presença absoluta do trauma e da ameaça flagrante da morte. O infantil seria aquilo que não se fez ainda história, estando calado como presença no registro do acontecimento... o infantil seria então a marca impressa no corpo da impossibilidade humana, no seu esforço sempre recomeçado para tornar possível o sujeito, que revela a finitude humana no seu confronto permanente com a morte. Naquela se evidencia, contudo, a única possibilidade de historização para o sujeito, que de sua incompletude será fadado necessariamente à simbolização do seu excesso e de suas intensidades. Desta maneira, poderá aquele dominar as marcas de seus traumas que lanham o seu corpo frágil e quebradiço, para dar um destino suportável à sua vocação para o desamparo" (BIRMAN 1997, p. 33)

E é exatamente o que Kiarostami consegue com sua estética fílmica: colocar-nos em contato com esse resto, não dito, ao não simbolizado da infância, que permanece enquanto o infantil. Percorrer a jornada da busca junto com Ahmad causa estranhamento, pois é reviver a infância, como tempo de angústia e desamparo. O olhar do personagem nos convoca para este lugar!

Contudo, a busca de Ahmed, o tempo dispensado a ela, a jornada resultante desta busca, diz do conteúdo narrativo (poético) do filme, mas também nos diz de uma criança que já se coloca como sujeito desejante.

Retomando os processos de constituição do sujeito de desejo espacializados no Grafo do desejo, remetemo-nos então, à realização da metáfora do Nome-do-Pai no processo de acesso ao simbólico na criança, ou seja, o controle simbólico do objeto perdido. A criança é conduzida a colocar-se como sujeito à medida que não é mais o único e exclusivo objeto do desejo da mãe, isto é, o objeto que preenche a falta do Outro, ou seja, o falo. Assim, a criança mobiliza seu desejo, como desejo de sujeito, para objetos substitutivos ao objeto perdido. Acima de qualquer coisa, é o advento da linguagem (acesso ao simbólico) que irá torna-se signo incontestável do controle simbólico do objeto perdido, através da realização da metáfora do Nome-do-Pai, sustentada pelo recalque originário.

A jornada de Ahmed nos mostra claramente uma criança que já possui o status de sujeito desejante, que vive a angústia da inscrição da falta; que embora apresente um claro afastamento do assujeitamento imaginário à mãe, está cativo da linguagem e do inconsciente, estruturando-se em torno da ordem dos significantes, no que consiste a articulação teórica representada no grafo do desejo lacaniano.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **Abbas Kiarostami**, Editions Cahiers du Cinèma, Paris, 2004.

BERNARDET, Jean-Claude**. Caminhos de Kiarostami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BERNARDINO, L. M. F. **As psicoses não decididas da infância**: um estudo psica-nalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DOR, Jöel. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas , 1989.

EIDELSZTEIN, Alfedro. **O grafo do desejo**. São Paulo: Toro Editora, 2017

IGLESIAS, Eny Lima. **Trabalho apresentado na VII Jornada do Círculo Psicanalítico da Bahia**, 1995. In. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextHYPERLINK“http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94791996000100006”&HYPERLINK“http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94791996000100006”pid=S1519-94791996000100006.

LACAN, J. (1957). “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1958). **O seminário, livro 5, as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999

LACAN, J. (1960). “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo, Perspectiva, 2010.

RANCIERE, Jacques. O espectador emancipado. In: RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROURE, G.Q. de. Cinema, educação e psicanalise: uma questão de transmissão. In: Reunião Anual da ANPED: **ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**, 2007, Caxambu.ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu, 2007. pág. 1-17.

ROURE, G. Q. de. Educação e experiência estética: “fecha os olhos e vê”. In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação**, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: Editora da UFG, 1975 – v. 40, n. 1, jan./jun. 2015.

ROURE, G. Q. de. Infância na retina: a experiência (in)visível do cinema e da infância.In: **Avanca/Cinema 2014**. Avanca: Edições Cine-ClubeAvanca , 2014.

ROURE, G.Q. de ***Infância no cinema: formalização estética e modos de subjetivação***. Relatório final do Pós Doutoramento em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Portugal (2012-2013).

FILMOGRAFIA:

ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO? (Khane-ye doust kodjast?, Irã, 1987). Drama. Direção de Abbas Kiarostami. Duração, 83 min.

INFÂNCIAS, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO FEMININO (RE) PRODUZIDAS NO SHOW DA LUNA

Liliane Madruga Prestes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre
liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

Viviane Aparecida da Cunha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre

INTRODUÇÃO

"♫♪ Eu quero saber/
Por que o gato mia?/
Verde por fora/Vermelho por dentro
/É a melancia! ♫♪
Eu quero saber/
Não quero dormir/
O que está acontecendo?/
Eu vou descobrir! ♫♪"

A presente investigação enfoca a potencialidade do desenho animado Show da Luna enquanto artefato cultural para a produção e difusão de conhecimentos na área de Ciências da Natureza e para a promoção do protagonismo feminino. Para tanto, num primeiro momento buscamos subsídios teóricos a partir de estudos realizados por autores/as sobre tal temática, entre os/as quais, citamos Belloni (2009), Setton (2010), Buckingham (2007), Silveira (2007, 2008), Felipe (2008), entre outros/as. A metodologia adotada constou de análise de conteúdos veiculados em episódios da 1ª temporada do desenho animado Show da Luna, os quais estão disponibilizados na internet. A escolha de tal artefato está pautada no fato de que é um dos conteúdos mais acessados pelas crianças brasileiras na internet, tendo como personagem principal uma menina de 06 anos. Aliado a isso, o fato de ser produzido no Brasil contribui para contrapor a hegemonia cultural produzida pela globalização dos desenhos da Disney, nos quais as personagens femininas, em sua maioria, são princesas e/ou coadjuvantes.

A pesquisa está articulada aos estudos e debates que vem sendo realizados no decorrer do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia - Campus Porto Alegre (IFRS/POA). Tal temática está inclusa na formação inicial, por exem-

plo, no componente curricular de Mídias e divulgação científica. No que tange ao protagonismo feminino no ensino de Ciências, tal debate está inserido nas discussões sobre gênero e educação desenvolvidas tanto ao longo da licenciatura incluindo os estudos desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade (NEPEGS) do Campus. Além disso, no âmbito do ensino, busca promover subsídios para incrementar as ações desenvolvidas no âmbito dos Projetos Integradores, estágios curriculares do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza ofertado pelo IFRS - Campus Porto Alegre.

O SHOW DA LUNA ENQUANTO PEDAGOGIA CULTURAL: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No contexto brasileiro atual, o relatório produzido pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil1 (Brasil, 2016) revela que entre as atividades mais realizadas pelas crianças na internet está assistir filmes ou séries. De acordo com tais dados, cerca de 63% de um total de 23.380.494 usuários da internet estão na faixa de 9 a 17 anos (dados coletados no período de novembro de 2015 e junho de 2016.) e atividade principal que usam na rede é o acesso a vídeos, incluindo animações e filmes. Já no que se refere a divulgação científica, a pesquisa realizada pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) evidenciam que o uso da rede tem sido o principal meio utilizado pela população brasileira para obter informações referentes a ciência e a tecnologia. O levantamento revela ainda que o uso da internet e das redes sociais como fonte de informação sobre Ciência e Tecnologia dobrou entre 2006 e 2015 passando de 23% para 48% (BRASIL, 2015, p.6).

Diante a realidade acima apresentada, o foco deste estudo foi a análise dos conteúdos veiculados no desenho animado Show da Luna, lançado em 2014 e divulgado através do canal de vídeos no Youtube. Tal artefato foi criado no Brasil por Célia Catunda e Kiko Mistrorigo, os mesmos de “Peixonauta” e atualmente está sendo comercializada e divulgada em outros 74 países. A animação foi lançada inicialmente nos Estados Unidos, com a versão em inglês (“Earth to Luna”) sendo exibida pela primeira vez em agosto de 2014 e, posteriormente, em outubro do mesmo ano passou a ser veiculada no Brasil. Até meados de fevereiro de 2017, os episódios da 1ª temporada contabilizavam mais de 230 milhões de visualizações. A personagem principal é uma menina de seis anos de idade que se chama Luna. A garotinha adora ciências e acredita que a Terra é um enorme laboratório onde pode fazer diversas descobertas. Para tanto, conta com a companhia de seu irmão mais novo, o Júpiter, de 4 anos e de Cláudio que é um furão (animal de estimação da família).

Imagem 1 - Show da Luna

Líder de audiência em um canal infantil e criada no Brasil, Luna é o fenômeno infantil da vez (Foto: Divulgação)

Em decorrência do sucesso na internet, os episódios passaram a ser apresentados também na televisão (tanto em canais abertos tais como o Canal TV Educativa e de assinantes/pagos como o Canal Discovery Kids). Os criadores da animação faturam com o licenciamento e ampliação dos acessos na internet e televisão, quanto pela proliferação de produtos que usam a logomarca do Show da Luna (jogos eletrônicos, livros, revistas, boneca, agendas, cadernos, etc.). Tal processo, coloca em evidência o que Bryant (2009, p.41) denomina de multimídia, ou seja, o consumo simultâneo de múltiplas mídias, as quais estão cada vez mais integradas e inter relacionadas.

Imagem 2: Produtos licenciados - Show da Luna

Fonte: Internet

Ao analisar a trajetória das transformações no conceito de mídia e sua articulação com o campo da educação, a pesquisadora Belloni (2009) cita como marco de tais debates a realização da Conferência Internacional *"Educando para as mídias e para a era digital*" promovida pela UNESCO em 1999 na cidade austríaca de Viena. Quanto aos objetivos propostos, a autora destaca que não foram efetivados pelos países participantes da conferência. Dando continuidade a tais debates, no ano de 2007 foi realizada a Conferência de Paris, a qual trouxe avanços reais notadamente quanto à ênfase no papel dos sistemas educacionais na promoção da mídia-educação e destacando a necessidade de inclusão da temática mídia-educação na formação inicial de docentes.

> Pela primeira vez, nos documentos oficiais internacionais deste tipo, aparece entre as principais recomendações a prioridade ao ensino formal, como espaço privilegiado de ações de mídia-educação, à formação inicial de professores (condição sine qua non de realização desta prioridade) e à pesquisa integrada ao estudo de inovações pedagógicas (e não mais a estudos de recepção de mídias, de especialistas da comunicação). (BELLONI, 2009, p.1097-1098).

Nesta mesma perspectiva teórica, Setton (2010) destaca o quanto o conceito de mídia é abrangente e engloba os meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação- rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Segundo a autora,

> Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, Cds, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação. (SETTON, 2010, p,14).

Entre as mídias contemporâneas, presenciamos a proliferação de inúmeros artefatos (sites, blogs, jogos, vídeos, redes sociais, entre outros) compartilhados mundialmente através da internet, conectando diferentes povos e culturas, configurando o que Castells (1999) denominou como a sociedade em rede. Para contextualizar a temática é interessante destacar que a internet surgiu a partir de disputas por poder e em pleno cenário de guerra fria, em meados da década de 50 do século XX. Num primeiro momento, a rede virtual foi utilizada pelos governos das duas potências mundiais da época, a saber, a União Soviética e os Estados Unidos, os quais disputavam o poder mediante a potencialização de seus arsenais bélicos principalmente por intermédio do controle no fluxo de informações. Posteriormente, o uso de tais tecnologias passou a ser disseminado pelo mundo inteiro, passando o acesso à informação ser realizada em tempo real, independentemente das distâncias entre os povos.

Contrapondo-se a lógica da linguagem utilizada na programação e configurações das bases de dados da internet que consiste na base binária de combinações de dígitos, a presente investigação terá como embasamento teórico os estudos culturais, os quais propõem a ruptura de binarismos. Tal postura requer nos desvencilharmos de algumas dessas "verdades" construídas no de-

correr de nossas próprias trajetórias enquanto pesquisadores/as, professores/as, estudantes. Tal ambiguidade é recorrente quando o foco são as repercussões decorrentes da propagação da internet, cujos resultados são demarcados por uma ambivalência de opiniões. De um lado, atribuem-se as novas tecnologias um enorme potencial positivo, especialmente no que tange à aprendizagem; de outro lado, elas são frequentemente vistas como prejudiciais àqueles que se consideram vulneráveis. Diante de tal cenário somos desafiados/as a resistirmos à tentação de buscar respostas e compreendermos que nossos conhecimentos são provisórios e requer a problematização dos conceitos com os quais operamos.

No campo educacional, em particular, considerando que o artefato é destinado ao público infantil, os estudos desenvolvidos por Buckingham (2007) fornecem subsídios para a compreensão de alguns conceitos. Tal autor cunhou o termo infância multimídia a fim de designar a geração de crianças que desde o nascimento convive diariamente com a variedade de artefatos (telefone celular, jogos eletrônicos, entre outros). Estes artefatos estão presentes no cotidiano e acabam disputando espaços nas prateleiras das lojas juntamente com os brinquedos destinados ao público infantil. Como consequência, as crianças demonstram certa facilidade para operar com as mídias eletrônicas que, não raras vezes, estão presentes antes mesmo do nascimento, como no caso dos diários de bebês virtuais, blogs e páginas pessoais elaboradas pelas famílias. Em decorrência da ampliação dos mecanismos de difusão da informação e comunicação ampliam-se as normas de controle e disciplinamentos de questões voltadas ao corpo e a sexualidade enquanto formas de governamento dos corpos e dos sujeitos.

Outro termo utilizado para denominar a infância multimídia é cybers-infâncias, cunhado por Dornelles (2005) para enfocar o quanto muitas crianças, desde a mais tenra idade, já estão imersas em todo um aparato tecnológico, dentre os quais as mídias eletrônicas, em particular, a internet. Em tal contexto, torna-se desafiador entender de que forma tais infâncias são produzidas, uma vez que os denominados cyber-infantes escapam da vigilância e do controle dos adultos. Isso decorre do fato de que muitas crianças vivem sob a égide da sociedade midiática possuindo, não raras vezes, maiores domínios sobre o uso dos inúmeros artefatos tecnológicos, inclusive das formas de burlar os mecanismos de controle e vigilância impostos pelos adultos.

Entre as potencialidades pedagógicas do Show da Luna destacamos a possibilidade de rompermos com as representações sociais sobre ciência e o/a cientista. Em seus estudos, Castelfranchi (et al. 2008, p.17), a partir da escuta das crianças, constataram o quanto tais representações acabam sendo padronizadas a partir das pedagogias culturais e de mídia nas quais as crianças estão imersas.

> Os desenhos das crianças mostram, em muitos casos, o cientista como figura construída a partir do imaginário midiático, inspirada no cinema de Hollywood, nos programas de TV, nos quadrinhos. Dinossauros, naves espaciais, Harry Potter, Frankenstein, Pokemon, viagens no tempo aparecem com grande frequência na descrição do ambiente no

qual esse cientista “de conto de fadas” vive e atua. O cientista, quando colocado num contexto fantástico, é uma figura estereotipada: tende a ser um homem, branco, ocidental, de jaleco (“como posso desenhá-lo sem tê-lo visto?”, comentam algumas crianças; “Fácil: bota nele um jaleco branco!”, respondem outras), de óculos (“tem que observar muito/estudar muito”), que vive num laboratório protegido por grandes portas trancadas.

Imagem 3 - Franjinha - Turma da Mônica

Fonte: Turma da Mônica

No caso dos desenhos animados, em geral, os cientistas são personagens masculinas e que usam um jaleco branco. Exemplo disso, é o caso da Turma da Mônica, desenho brasileiro mundialmente conhecido, no qual o cientista é representado pelo personagem Franjinha.

Além disso, não raras vezes, os personagens que representam os cientistas, além de ser personagens masculinos, não raras vezes acabam sendo rotulados como loucos, solitários, extravagantes e/ou lunáticos. Tais representação acabam produzindo concepções da ciência como algo inacessível e dos cientistas como sujeitos que vivem trancafiadas em laboratórios. Neste enfoque, uma das motivações para a escolha de tal artefato para a pesquisa foi o fato de que a protagonista é uma menina de 06 anos, o que nos remete a analisar em que medida tal artefato atua no rompimento de padrões heteronormativos. Aliado a isso, o fato de ser produzido no Brasil, também remete a problematizar a relevância de tal artefato que se contrapõe-se a hegemonia cultural produzida pela globalização dos desenhos da Disney. Em tais histórias, difundidas mundialmente, as personagens femininas, em sua maioria, atuam como coadjuvantes (princesas indefesas ou a espera de um princípe).

As análises iniciais oferecem subsídios para problematizarmos e rompermos com a invisibilidade das mulheres na ciência, o que é pautado por Silva (2012) em seus estudos. Tal afirmativa está pautada no fato de que a personagem principal é a menina Luna, a qual atua como protagonista na difusão da ciência. Este é um dos aspectos inovadores do artefato, uma vez que rompe com o paradigma patriarcal enfatizado por Walkerdine (1999) em seus estudos sobre a aprendizagem de conceitos matemáticos. Tal paradigma está presente em mui-

tas estratégias disciplinares da sociedade atual, por exemplo, nas lojas podemos observar, por exemplo, que jogos de raciocínio lógico matemático, experiências (laboratório de ciências) estão nas prateleiras classificados como “brinquedos de meninos.” Isto também é evidenciado nos jogos disponibilizados na internet como destacado na pesquisa desenvolvida por Prestes (2014).

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que a música introdutória dos episódios inicia com a frase: Eu quer aprender!, ou seja, demonstra o potencial educativo das mídias. O fato de ser uma criança de seis anos também evidencia a importância da escuta das crianças e do seu protagonismo enquanto sujeitos inseridos num determinado contexto histórico e cultural. Logo, partindo do entendimento que o Show da Luna atual enquanto pedagogia cultural na produção e divulgação das ciências no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais, remetemos aos estudos realizados por Wortmann (2008, p.145), a qual destaca que,

> […] os Estudos Culturais da Ciência nos alertam de que as compreensões que temos da ciência e seus temas não são apenas construídas nos discursos acadêmicos e escolares sobre a ciência. Elas também se processam nos discursos da propaganda, da medicina, do turismo, da economia de mercado, entre tantos outros construídos/instituídos, e circulantes nas diferentes instâncias da cultura as quais muitas sociedades contemporâneas têm acesso, bem como seus produtos. […] Nesse processo se dá a invenção social das opções e de muitas regras que passam a gerir nossas vidas e, também, todas as proposições do currículo escolar.

Na continuidade das análises, compartilhamos e ressaltamos a recomendação proposta pela autora aos educadores/as, em particular, ao enfocar o processo de ensino-aprendizagem de ciências, a saber:

> […] Minha última recomendação será, então, de que nós professores/as, atentemos, também, para o que se diz sobre os temas que referi, nos filmes, nas revistas, nas enciclopédias, nos programas educativos elaborados pelas indústrias, nos programas de prevenção de doenças produzidos pelos Ministérios da Saúde e Educação e outros, na literatura infanto-juvenil e até mesmo nos enredos das escolas de samba que desfilam durante o carnaval, já que todas essas produções culturais, mesmo sem estarem voltadas diretamente à escola, atuam como pedagogias culturais que têm efeitos tanto sobre as identidades dos sujeitos que lá estão, quanto sobre as práticas que lá se instauram e sobre as temáticas que lá são discutidas. E elas atuam também, igualmente, na produção discursiva de tais tema (WORTMANN, 2008, p.145- 146).

Logo, cabe questionarmos: O que as crianças estão aprendendo acerca de ciências da natureza a partir da análise dos conteúdos veiculados no Show da Luna? Como tais conhecimentos podem ser problematizados e/ou aprimorados no âmbito das práticas educativas escolares?

Entre os desafios postos a educação escolar, a pesquisadora Belloni (2009) chama a atenção para o fato de que, no âmbito da formação inicial e continuada de docentes é necessário nos apropriarmos dos conteúdos, redes e conexões

(re) produzidos na e pelas tecnologias da informação e comunicação. A apropriação de tais conhecimentos pelos docentes da Educação Básica está prevista nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (Brasil, 2015), as quais definem que

> Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):
> […]
> VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;
> VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;
> VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 5).

Neste aspecto, ao enfocar a relação entre mídias e práticas pedagógicas, Fischer (2007) destaca

> Talvez um dos trabalhos pedagógicos mais revolucionários seja o que se refere a uma ampliação do repertório de professores, crianças e adolescentes, em matéria de cinema, televisão, literatura, teatro, artes plásticas e música. Pesquisar e montar videotecas, alugar vídeos e DVDs com materiais selecionados, diferenciados daquilo que se vê cotidianamente e que circula na grande mídia, parece-me fundamental para educar olhos e ouvidos, educar a alma, de modo que o pensamento crítico se forme aí, tanto na escuta do que os mais jovens vêem e produzem a partir das tais “novas tecnologias”, como na oferta de algo mais, de alguma imagem inesperada que um programa de televisão mais elaborado pode colocar à nossa disposição. A ampliação do repertório pode configurar-se inclusive como o exercício de outras formas de recepção e apropriação dos próprios materiais cotidianos, presentes na mídia e fartamente consumidos por alunos e professores (p.198).

Portanto, considerando a popularidade e visibilidade do Show da Luna, em particular, na internet, a escolha de tal artefato para a análise pautou-se no fato de que atua na difusão de conhecimentos, em particular, na área de Ciências da Natureza. Democratizar o acesso a produção e difusão da ciência bem como promover o protagonismo feminino neste processo, requer que,enquanto docentes, possamos nos apropriarmos das pedagogias culturais em circulação na mídia contemporânea. Além disso, requer considerarmos as crianças enquanto

sujeitos do processo educativo, o que implica a escuta atenta de suas perguntas, curiosidades e conhecimentos adquiridos no contexto cultural e midiático no qual estão inseridas. Este é um dos desafios postos à educação na atual conjuntura.

CONSIDERAÇÕES

Conforme destacado anteriormente, a escolha do tema de pesquisa está articulada com os estudos e debates realizados no decorrer do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul IFRS/POA incluídos, por exemplo, no componente curricular denominado Mídias e divulgação científica. Além disso, no âmbito do ensino, busca promover subsídios para incrementar as ações desenvolvidas no âmbito dos Projetos Integradores e estágios curriculares. No que tange a extensão, cabe destacar que o referido projeto se articula aos debates e estudos realizados junto ao Programas de Extensão Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPEGs) e Programa TRansENEM, os quais ocorrem no Campus Porto Alegre e integram as ações afirmativas desenvolvidas institucionalmente.

Com base no exposto, a presente investigação está em andamento e busca fornecer subsídios para o aprimoramento das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza ofertado pelo IFRS – Campus Porto Alegre. Para tanto, as análises buscam ampliar o repertório de licenciandos/as e docentes no que se refere potencialidades pedagógicas da mídia pesquisada para o ensino de Ciências da Natureza no âmbito da Educação Básica e, em particular, para promover o protagonismo feminino na produção e divulgação científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** [livro eletrônico]: TIC Kids online Brasil 2015/ Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf acessado em 28/01/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº 2 de 01/07/2015.* **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docmanHYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”&HYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-c-

ne-cp-002-03072015&category_slug=julho=2015--pdf&Itemid30192""view-downloadHYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”&HYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp--002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”alias=17719-res--cne-cp-002-03072015HYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”&HYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp--002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”category_slug=julho-2015-pdfHYPERLINK“http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”&HYPERLINK “http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp--002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192”Itemid=30192

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. Relatório: **Percepção pública da ciência e tecnologia 2015 - Ciência e tecnologia no olhar dos brasileiros**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ª ed. Campinhas: São Paulo. Editora Autores Associados, 2009.

BEVORT, Evelyne. BELONI, Maria Luiza. **Mídia e educação: conceitos e perspectivas**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em BRYANT, J. Alisson. Como se desenvolveu a indústria da mídia infantil? In: MAZZARELLA. Sharon (org.). Os jovens e a mídia: 20 questões. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 28-46.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELFRANCHI, Y., MANZOLI, F.; GOUTHIER, D.; CANNATA, In. O cientista é um bruxo? Talvez não: ciência e cientistas no olhar das crianças. In. Massarani, Luisa (ed.) ***Ciência e criança: a divulgação científica para o público infanto-juveni***l/ Editado por Luisa Massarani. – Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, 2008. Disponível em http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/46ciencia_crianca.pdf acessado em 05/03/2018.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos Investigativos** III. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança *cyber***. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. v. 1. 109.
FISCHER, R. M. B. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**.

Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35 maio/ago, 2007.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias**. Universidade Federal de Rio Grande, 2012. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde: Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, Poder e Educação: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ulbra, 2005. 244p.

PRESTES, Liliane Madruga. **Enredadas na rede: jogos de menina (re)produzindo relações desiguais de gênero.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado, 2014.

WORTMANN, Maria Lúcia. Os estudos culturais e o ensino de Ciências. In: SILVEIRA, Rosa M.H. **Estudos culturais para professor@s**. (org.). Canoas: Ed. Ulbra, 2008.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna & VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de; KINDEL, Eunice Aita Isaia (Orgs.). ***Ensaios em Estudos Culturais, Educação e Ciência. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: Instâncias e práticas contemporâneas*.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 341p.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: **Educação e Realidade**. 20(2), jul/dez 1995, p.207-226.

LEITURAS DE MUNDO ATRAVÉS DE UM *CLICK*: INFÂNCIAS E FOTOGRAFIA

Marta Regina Paulo da Silva
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
martarps@uol.com.br

Reny Scifoni Schifino
Prefeitura Municipal de Santo André – PMSA

INTRODUÇÃO

Em várias trabalhos realizados junto às creches e pré-escolas temos observado o desejo e a curiosidade das crianças pelas fotografias e pelas câmeras fotográficas. Nesses momentos é comum elas apropriarem-se de nossas câmeras e saírem a fotografar os diferentes espaços das instituições. Divertem-se muito nesses instantes, que se configuram em descobertas, muitas vezes longe dos olhares adultos.

Esse movimento das crianças e as imagens produzidas por elas vêm nos instigando cada vez mais. Afinal, o que tais imagens dizem sobre os meninos e as meninas? Que mundos são ali vistos e registrados por eles(as)? Que leituras de mundo fazem? Que infâncias capturam? Essas imagens, fragmentos de instantes capturados pelos olhos da criança, capturados por todo seu corpo, desafiam a nossa inteligibilidade adulta, pois terminam por reivindicar de nós "olhos infantis", capazes ainda, em meio a tanta padronização, de se surpreenderem, de se espantarem, de estranharem o familiar e familiarizarem-se com o estranho, de se perderem em um movimento de liberdade do olhar que rompe com as amarras de uma cronologia, de uma falsa ilusão da segurança da linearidade.

O tempo dessas produções imagéticas das crianças é um tempo em "trânsito presente, sendo o e ao mesmo tempo, passado, presente, futuro. Um tempo que não se faz tempo que transcorre, mas tempo que dura. Duração" (ALMEIDA, 1999, p. 37). Um tempo *kairós,* do momento, da oportunidade, e também *aión*, da temporalidade intensiva e não linear. Um tempo saturado de "agoras" (BENJAMIN, 1994). E é nesse tempo, compreendido como ruptura, como descontinuidade, como entrecruzamento das dimensões passado, presente e futuro, que talvez possamos melhor compreender as crianças. Criança cujo tempo é presente.

Essas reflexões, que compartilhadas com outros(as) colegas professores(as), pesquisadores(as) e estudantes do curso de Pedagogia, levaram-nos a realização de um projeto de extensão em 2016 na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), intitulado "*Click*!!! Creches e pré-escolas sob olhares infantis: o que pode a criança e uma câmera?", que teve como perspectiva, proporcionar às crianças pequenas, aos seus educadores e educadoras e também aos(às) licenciandos(as) experiências com a fotografia, compreendendo esta como uma

linguagem cada vez mais presente em nossa sociedade, no entanto, ainda pouco explorada pelas crianças nas instituições educacionais.

Segundo Miranda (1996, p. 17), a aparição da imagem na escola termina por constituir-se de contornos próprios, "determinados pela dimensão homogeneizante e normatizadora (escola como aparelho) que a escola constrói para si mesma e em relação a seu trabalho". Assim, a necessidade de identificação, de que se olhe para a produção da criança e reconheça nela sua linguagem, denota uma compreensão de que "conhecer é ainda sinônimo de significação, de denominação" (STACCIOLI, 2011, p. 24). Nosso desejo com esse projeto de extensão era o de romper com tal dimensão, e que as fotografias produzidas pelas crianças pudessem convidar os adultos e as adultas a olharem mais devagar, a pensarem mais devagar, a suspenderem as certezas, a olharem as crianças e a si próprios(as) com "olhos de criança" (TONUCCI, 1997) e "escutá-las com orelhas verdes", o que poderia vir a significar um repensar a educação das crianças pequenas e a própria formação de seus educadores e educadoras.

O projeto ocorreu ao longo de 2016, sendo suspenso ao final desse mesmo ano em função de questões administrativas da universidade. Na ocasião contávamos com mais de três mil fotos produzidas por crianças de 3 e 4 anos de idade. Instigadas ainda por estas produções, resolvemos retomá-las a partir do projeto de pesquisa "Infâncias e Fotografia: leituras de mundo em um *click*", em uma parceria entre a Universidade Municipal de São Caetano do Sul e a Universidade Metodista de São Paulo. A pesquisa está em andamento e aqui apresentaremos seus primeiros resultados.

1º. *CLICK*: O PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto "Click!!! Creches e pré-escolas sob olhares infantis: o que pode a criança e uma câmera?" partiu do pressuposto de que as crianças, desde que nascem, leem e comunicam o mundo através de múltiplas linguagens, contudo, o olhar adultocêntrico de muitas instituições cerceiam suas capacidades criativas. Romper com este olhar é um dos desafios na Educação Infantil. Desafio que enfrentamos ao propor o uso da câmera pelas crianças.

A fotografia transcende sua origem de registrar a realidade. Agora, com a facilidade de acesso a equipamentos fotográficos, torna-se uma prática social midiática. Pensando em como inserir a criança nessa prática social, não apenas como sujeito a ser fotografado, é que desenvolvemos esse projeto com os meninos e as meninas de uma creche e de uma pré-escola da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP. O objetivo foi o de propor, acompanhar e refletir acerca das experiências das crianças pequenas na produção de fotografias, no intuito de possibilitar aos(às) estudantes de Pedagogia, bem como aos(às) educadores(as) envolvidos(as) no projeto, compreender como meninos(as) pequenos(as) produzem as culturas infantis a partir de tais experiências.

Em uma interlocução com a filosofia, a sociologia da infância, a pedagogia da infância e a arte, procuramos, ao longo de todo o projeto, problematizar o discurso monológico dominante, demonstrando como a relação da criança pe-

quena com a cultura envolve diferentes linguagens, dentre elas a fotografia, o que implica caminhar na contramão de uma sociedade grafocêntrica, em que as instituições educacionais roubam, de meninos(as), noventa e nove das cem linguagens, como bem denunciou o educador e pesquisador italiano Loris Malaguzzi (1999).

Nesse sentido, nos reuníamos quinzenalmente, docentes e estudantes, para o estudo sobre fotografia e a produção das culturas infantis. Foram realizadas, num primeiro momento, oficinas de fotografías e, posteriormente, idas à creche e à pré-escola para acompanhar as experiências das crianças com essa linguagem. Para tanto, disponibilizamos à elas câmeras, no intuito de que fotografassem os espaços escolares. As imagens produzidas pelas crianças eram discutidas em nossos encontros, em que buscávamos compreender suas leituras de mundo. Ao final do ano, foram organizadas três exposições das fotos das crianças: uma na UMESP, uma na creche e outra na pré-escola, dando visibilidade assim às suas produções.

Ao longo de todo o projeto, as crianças mostraram-se curiosas em relação às câmeras fotográficas. De posse das mesmas percorreram todos os espaços das instituições. Nada escapou aos seus *clicks*. Houve um movimento de euforia, um certo empoderamento por parte delas, uma vez que coube a elas decidirem focos, ângulos, tempos. Múltiplas foram as interações, que passaram pela ajuda no uso da câmera, pose para fotos dos(as) amigos(as), incentivos, sorrisos, encantamentos com as produções etc.

As imagens capturadas revelam intencionalidade. As crianças da pré-escola demonstraram preocupação com a possível qualidade da foto. Em suas produções verificam-se nas primeiras fotografias planos mais gerais e depois planos em detalhes. Já as crianças da creche atentaram para os detalhes, capturando imagens de lugares quase invisíveis aos olhares adultos; para elas fotografar era uma grande brincadeira. O projeto foi impulsionado por reflexões constantes entre as(os) docentes e estudantes, possibilitando repensar as concepções de criança e de educação da pequena infância, reconhecendo a criança pequena como ser histórico e social que não apenas reproduz, mas que também produz cultura, bem como a necessidade de emersão nos territórios das infâncias a fim de compreender os meninos e as meninas pequenos(as) e suas especificidades.

Todas essas discussões, o movimento das crianças e as imagens produzidas por elas nos instiga cada vez mais a continuar pesquisando sua relação com a fotografia, daí trazermos esse material para o interior da pesquisa “Infâncias e Fotografia: leituras de mundo em um *click*”, de modo a nos debruçar sobre as produções das crianças a fim de melhor compreender as maneiras pelas quais elas leem o mundo, (re)significando-o e produzindo culturas.

2º. *CLICK*: O PROJETO DE PESQUISA

Permitir que as crianças fotografem os espaços escolares e não escolares é possibilitar às mesmas expressarem suas visões sobre tais espaços, suas ideias, sua leitura de mundo, esta quase sempre incompreensível aos(às) adul-

tos(as). As crianças são curiosas; são desejosas de conhecer o mundo, físico e social, e de se expressarem através de múltiplas linguagens.

Sabemos com Benjamin (1994), que a fotografia:

> [...] é capaz de ressaltar aspectos do original que escapam aos olhos e são apenas possíveis de serem apreendidos por uma objetiva que se desloque levemente a fim de obter diversos ângulos de uma visão; graças a métodos como ampliação ou de desaceleração pode-se atingir a realidades ignoradas pela visão natural.

As crianças captam tais realidades. Porém, para conhecer as imagens produzidas por elas é preciso estar junto, de modo a conhecer o contexto em que foram produzidas. Conhecer os vínculos estabelecidos, as negociações, os confrontos, o que estava disponibilizado etc. É também suspender as certezas sobre quem são as crianças e se permitir estar com elas, aprender com elas, experimentar com elas outras diferentes formas de ler o mundo.

Para Mauad (2005), desde sua descoberta, a fotografia acompanha o mundo contemporâneo registrando sua história, apresentando-nos eventos, personalidades, gente anônima, lugares, cenas cotidianas etc. As fotografias produzidas pelas crianças também registram a história, possibilitando a nós conhecermos o que pensam sobre as instituições educacionais, sobre o nosso próprio ensinar, sobre quem são etc., desde que estejamos abertos(as) a isso, a dialogar com elas, reconhecendo-as como produtoras de cultura. Conhecemos a história contada pelos(as) adultos(as), precisamos agora conhecer a história contada também pelas crianças.

Staccioli (2011, p. 29) afirma que os desenhos das crianças são “pensamentos visuais”, por vezes difíceis de serem compreendidos em função de seu caráter complexo, “elaboração que requer escuta, imagem interpretativa, que requer outra interpretação, figura imprecisa que não requer precisão”. E quanto às fotografias produzidas pelas crianças, seriam elas também espelho de seus pensamentos? Pensamentos visuais?

A pesquisa, em andamento, “Infâncias e Fotografia: leituras de mundo em um *click*”, do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, é um desdobramento do Projeto de Extensão “*Click*!!! Creches e pré-escolas sob olhares infantis: o que pode a criança e uma câmera?”, realizado em 2016 junto à Universidade Metodista de São Paulo, onde foram coletadas mais de três mil fotos tiradas por crianças de 3 e 4 anos da Rede Municipal de Educação de Santo André.

A partir da perspectiva das crianças, em uma interlocução com estudiosos(as) e pesquisadores(as) da infância e também da fotografia, tal investigação intenta conhecer melhor meninos e meninas: sua lógica, as maneiras pelas quais vão lendo e comunicando o mundo. Para isso, do ponto de vista metodológico, inspira-se na sociologia da imagem de José de Souza Martins, para a análise dessas fotografias, capturadas por olhares curiosos que percorreram todos os espaços das instituições. Para esse sociólogo e fotógrafo, a “imagem produzida pelo homem, segundo diferentes concepções e estilos, diz

ao homem, em cada época, quem o homem é" (MARTINS, 2008, p. 20), sendo o grande desafio do(a) pesquisador(a), compreender o imaginário documentado por aquele(a) que fotografa.

A fotografia não congela um momento do processo social, mas tece uma história à medida em que se entrosa dinamicamente nas necessidades desse processo, sendo, portanto, muito mais um documento da incerteza, da tensão entre a ocultação e revelação da vida cotidiana, que segundo Martins (2008) é uma das características de nossa sociedade, do que um retrato da realidade. Nesta perspectiva, cabe lembrar ainda, o caráter polissêmico da imagem, que permite muitas e diferentes leituras.

Nesta pesquisa, então, tomamos a fotografia não como documento socialmente realista e objetivo do cotidiano, mas como uma linguagem de caráter estético, que cria ou narra uma história. E aqui é preciso pontuar que o fato de ser uma produção ficcional, não quer dizer que seja menos real, uma vez que é a interpretação de um real, só que um real que não se deixa congelar ou aprisionar, visto que, cada olhada para ele, nos permite novas significações, e, consequentemente, novas possibilidades de compreender as representações da sociedade em um determinado período histórico.

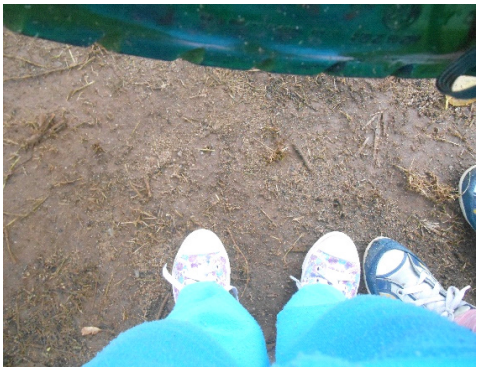
3º. *CLICK*: CRIANÇAS, FOTOGRAFIAS E LEITURAS DE MUNDO

A análise inicial das fotografias produzidas pelas crianças demonstra não haver, por parte delas, um roteiro pré-definido, é no contato com o material, a câmera, que tais imagens se revelam, materializando-se em novos e diferentes contornos frente à presença de colegas, manchas na parede, rachaduras no chão, poças de água, ou qualquer outro objeto ou ser que julguem digno de ser capturado pela câmera.

Fig. 1

Fotografia de Arthur, 3 anos

Fig. 2



Fotografia de Carolina, 3 anos

Fig. 3

Fotografia de Anita, 4 anos

Fig. 4

Fotografia de José, 4 anos

Para Leite (2011), essas produções das crianças, sem técnicas, mas cheias de perguntas, marcadas por cortes casuais, por olhares rápidos, 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. (p. 116)

O autor chama atenção para essa infância que revela nossa condição humana de incabamento, de seres *infant*, cuja marca é a da abertura, mas que exige de nós outra relação com o tempo, o tempo intenso do presente, o tempo da experiência. Experiência compreendida como aquilo que nos toca, que nos passa, que nos acontece, que nos atravessa (LARROSA, 2004) e da qual saímos transformados(as) (BENJAMIN, 1984).

A leitura de mundo que fazem as crianças, e que podemos vislumbrar a partir de suas fotografias, é de um mundo aberto à possibilidades, um mundo a ser explorado, um mundo cujos sentidos não estão pré-fixados e nem são fixos. Como "caçadora" e "colecionadora", tudo lhe acontece:

> [...] Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio [...] Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja as coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para a casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. (BENJAMIN, 1995, p. 39)

Walter Benjamin, em sua "criança desordeira", narra o cotidiano das crianças. Na capacidade que elas têm de transpor a realidade imediata, em um tempo

saturado de “agoras”, de novas possibilidades, um tempo que não é linear, cartesiano, mas de rupturas, onde passado, presente e futuro se entrecruzam. Um tempo presente de um eterno recomeçar. O “mais uma vez”. Para Benjamin (1984, p. 74-75), nada alegra mais a criança do que o “mais uma vez”, já que toda e qualquer experiência mais profunda deseja repetição e retorno a uma situação da qual nasceu o primeiro impulso.

A criança “caçadora”, “colecionadora”, encontra naquilo que é inútil e inexpressivo para o(a) adulto(a) todo um mundo repleto de mistérios a serem desvendados, lendo e comunicando o mundo de forma diferente do(a) adulto(a). Como nos instiga Larrosa (2003, p. 183), “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”. Seres que se recusam a serem capturados por nossos saberes, nossas práticas, nossas instituições.

Fig. 5

Fotografia de Melyssa, 3 anos

Fig. 6

Fotografia de Rebeca, 3 anos

Criança “desordeira” para qual o mundo é um grande enigma, e cuja presença enigmática nos questiona, nos inquieta, e nos solicita o olhar e a escuta sensíveis, que nos solicita reconhecê-las em sua alteridade, como um outro, diferente de nós. Uma criança potente, curiosa, criadora, que não apenas reproduz, mas que também produz cultura, e cujas capacidades expressivas não podem ser subestimadas e inferiorizadas pelos(as) adultos(as), ou mesmo enquadradas em parâmetros biológicos, psicológicos e/ou pedagógicos.

Suas fotografias, nos revela o caráter estético de suas produções, “a simplicidade das coisas e pessoas fotografadas, das situações sociais que são objeto do ato fotográfico, como imagens que têm sentido, o sentido do belo, do dramático, do trágico, do poético que efetivamente há no que parece banal, repetitivo e cotidiano” (MARTINS, 2008, p. 61).

Fig. 7

Fotografia de Emanoel, 4 anos

Fig. 8

Fotografia de Gabrielly, 4 anos

O ato fotográfico envolve múltiplas relações e muitos sujeitos: aquele(a) que fotografa, o(a) fotografado(a), aquele(a) que vê a imagem etc, sem que estes(as), segundo Martins (2008), possam dizer de um único sentido ou de um sentido que venha prevalecer sobre um outro. Assim, o "o icônico é essencialmente expressão de uma necessidade do imaginário, uma linguagem e um discurso visual".

Meninos e meninas fotografam pelo prazer de fotografar, de explorar, de fazer novas descobertas, afinal, como fotografar o balanço? O seu movimento? Por que não empurrar e fotografar, como fez Tayla, 3 anos?

Fig. 9 a 13

Fotografia de Tayla, 3 anos

Para Fortunati (2009, p. 153):

> O prazer de explorar, de transformar a si mesmos e as coisas e o prazer de criar envolvem as crianças e os adultos em um jogo cada vez mais diverso e que, ao mesmo tempo, vai contendo cada vez mais o proveito da experiência anterior e o conhecimento que cada um experimentou e assimilou.

Tayla fotografou vários balanços, em vários momentos, em um total de 309 fotografias tiradas por ela, 66 trazem os balanços e seus movimentos. Já Ana Clara, 3 anos, escolheu as grades, atenta aos detalhes, fotografou vários espaços da creche em que as grades se fazem presentes.

Fig. 14 a 19

Fotografias de Ana Clara, 3 anos

Que leituras Ana Clara faz de sua creche? Um espaço que aprisiona? Ou estaria ela encantada com as formas encontradas nestes objetos? Difícil afirmar um único sentido. Contudo, o olhar de Ana Clara possibilitou que sua professora observasse este espaço cotidiano, tão comum, tão conhecido, com estranhamento, segundo suas próprias palavras: “eu não imaginava que houvesse tantas grades aqui”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar as fotografias das crianças como objeto de investigação, colocamo-nos um desafio. Desafio este que ainda enfrentamos, afinal, como olhar para estas imagens sem colocar nelas um sentido pré-concebido? Como descristalizar nossos olhares adultocêntricos para permitirmo-nos ver com “olhos de criança”?

Como pontua Martins (2008), é preciso atentar para a questão da imaginação fotográfica, ou seja, os vários modos de ver, a do(a) fotógrafo(a) e também daquele(a) que lê a imagem. Para isso, é fundamental reconhecer a fotografia como documento do imaginário social e não como registro que congela uma dada realidade. Assim, as fotografias das crianças são narrativas criadas dentro de um contexto social, trazem um discurso visual. Seus pensamentos. Pensamentos visuais?

O movimento qualifica as fotografias das crianças. Não é apenas o olho que vê, mas todo o seu corpo. Corpo que se inclina, abaixa, levanta, fica na ponta do pé, busca ângulos, posições. Corpo que demonstra sua inteireza com o ambiente. Corpo cujas marcas deixadas em suas fotografias nos levam a outro mundo, um mundo fragmentado. Não estariam as crianças, portanto, a capturar as ruinas de nosso tempo e assim colocando em suspenso certo sentido estético unificado que nos dá a ilusão de coerência em meio ao caos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a cultura. Campinas: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade***:* crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família − a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido)

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, s/p.

MARTINS, José de Souza. **Sociologioa da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo: Editora do Museu Paulista, vl. 13, n. 1, p. 133-174, 2005.

MIRANDA, Carlos Eduardo A. **"O que estamos vendo"?***:* um estudo sobre a imagem e educação na era da reprodutividade técnica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em comunicação; v. 11)

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**. Campinas: FE UNICAMP, v.22, n.2 (65), maio/ago.2011, p. 21-37.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

O ESTILO DE HAYAO MIYAZAKI NA ABORDEGEM DA INFÂNCIA NO FILME PRINCESA MONONOKE

Luiza Pereira Monteiro
Universidade Estadual de Goiás/PPGAS
Lpmonteiro.ueg@gmail.com

Thalita Magalhães Bastos
Universidade Estadual de Goiás

O presente trabalho pretende analisar os aspectos estéticos e educativos nas representações de infância no cinema japonês de Hayao Miyazaki. Pensar as relações entre o ver e o saber, na perspectiva do diretor, permite-nos a pensar não apenas as sutilezas estilísticas de suas obras na constituição dos personagens e ambientação, mas diz de algo que vai além da própria técnica de animação cinematográfica. Miyazaki demonstra ser um humanista sensível e um grande observador de realidades. Seu trabalho de criação dos desenhos é inspirado, frame a frame, em aspectos imperceptíveis da realidade para o homem comum. A estilística (BORDWELL, 2008), diz respeito a funções denotativa, expressiva, decorativa e simbólica da narrativa. A representação da infância nos filmes é configurada por meio de personagens predominantemente femininos, jovens e crianças, os quais apresentam força ética e responsabilidade pela transformação do mundo. O ver e o saber, qualidades potenciais que sustentam a produção inovadora e original de Miyazaki, são abordados na perspectiva foucaultiana. O saber decorre das lutas, da guerra e do desejo de saber... em uma dimensão ontológica. Miyazaki apresenta ao público infanto-juvenil, de forma fantástica, ética e estética a reconciliação entre o ver, o saber sensível e a natureza. (SCHILLER, 2011; DUARTE e ALEGRIA, 2008).

MIYAZAKI E SEU ESTILO FANTÁSTICO

Sentado à frente de uma mesa, um senhor vestindo um avental segura um lápis grafite. A folha em branco é parte do processo mágico de criação do movimento. Os precisos traços dos esboços surgem delicadamente. Folha após folha, a ação é literalmente desenhada de modo que o resultado final seja natural. Este senhor é o diretor Hayao Miyazaki.

Hayao Miyazaki é o cineasta japonês que recebeu um Oscar em 2003 pelo filme A *Viagem de Chihiro* (2001), em 2014 recebeu uma indicação ao Oscar por *Vidas ao Vento* (2013). Trazendo como bagagem mais de trinta anos de carreira, seus trabalhos tem a fantasia como principal característica, manifestada através de bruxos e magias como em *Serviço de Entregas da Kiki* (1989), *Castelo Animado* (2004) e *Ponyo* (2008), seres encantados da floresta como em *Meu Vizinho Totoro* (1984) e *Princesa Mononoke* (1997), jornada de autoconhecimento em um mundo estranho como em *A Viagem de Chihiro* (2001), o mundo após o

apocalipse como em *Nausicaä do Vale do Vento* (1984) e a luta contra o fascismo em Porco Rosso (1992).

A carreira doméstica do diretor japonês conta com altos faturamentos em bilheteria e recordes em termos de público. Em 2013, o filme *Vidas ao Vento* arrecadou 10 bilhões de ienes e alcançou 8,1 milhões de espectadores apenas no Japão.

Este artigo tem como objeto a discussão da estilística de Miyazaki e a elaboração, a partir da mesma, das representações de infância no filme *Princesa Mononoke* (1997), que nos dar a ver os princípios filosóficos e educativos de sua arte. Bordwell (2008, p.57), questiona:

> Porque fazer pesquisa sobre o estilo? Não é o conteúdo – a história ou significação maior do filme, o mais importante, afinal? Porque mergulhar na estética das lentes e na duração dos planos? [...].
> E o autor responde:
> O estilo do filme interessa, porque o que é considerado conteúdo só nos afeta pelo uso das técnicas cinematográficas consagradas. Sem interpretação e enquadramento, iluminação e comprimento das lentes, composição e corte, diálogo e trilha sonora, não poderíamos apreender o mundo da história. O estilo é a textura tangível do filme, a superfície perceptual com a qual nos deparamos ao escutar e olhar: é a porta de entrada para penetrarmos e nos movermos na trama, no tema, no sentimento e tudo mais que é importante para nós".

Adotamos o conceito estilo para análise fílmica. É ele que nos dar a ver o cinema e sermos vistos por ele. Desse modo Bordwell (2013), em *Sobre a história do estilo cinematográfico*, compreende o estilo como um sistema de procedimentos adotados por um diretor cujo fim é alcançar determinado estado de sentimentos no produto audiovisual considerando elementos como planos, enquadramentos, cores, edição, sonoridade, entre outros. O estilo também compreende os aspectos do enunciado fílmico, sendo que a predileção para determinado tema é por vezes a característica mais marcante de um diretor.

Para a análise fílmica, Bordwell estabelece quatro critérios, os quais estão presentes nos filmes de Miyazaki: a função denotativa, função expressiva, função simbólica e a função decorativa. A análise *denotativa* de uma cena, um fragmento fílmico tem no seu cerne a descrição dos elementos objetivos que compõe o campo das ações, a ordem dos elementos e suas formas, como "a descrição dos cenários e personagens, a narração de suas motivações, a apresentação dos diálogos e dos movimentos," (BORDWELL, 2008, p. 59). O estilo é composto também pelas qualidades *expressivas* de representação dos sentimentos, "estados emocionais tais como generosidade, vitalidade ou ameaças" (**loc. cit.**), turbulências e angústias, que podem ser percebidas pelo espectador na iluminação, na trilha musical, na cor, na interpretação, nos movimentos de câmara. Os significados mais abstratos e conceituais inscrevem-se no estilo *simbólico* do filme, que evoca uma inferência de significação pelo espectador. A função decorativa opera por si mesmo e estabelece, em justa posição às demais, ampliando a potencialidade estética do filme.

O sistema adotado por Miyazaki para construir narrativas é através da Ani-

mação. Segundo Denis (2010), a Animação é um conjunto de procedimentos técnicos cuja aspiração principal é alcançar a representação do movimento. Sob o ponto de vista estilístico, o diretor de animação pode enfatizar determinados estados emocionais através de formas, cores, como faria qualquer outro cineasta. "Todos os recursos da encenação cinematográfica são em princípio possíveis na animação ou em imagens geradas por computador, contanto que o processo siga a lógica da projeção perspectiva das lentes da câmera." (BORDWELL, 2008, p. 40). Ao contrário da filmagem com câmera, na Animação reside a possibilidade da libertação das amarras da realidade, já que a representação gráfica não tem obrigação de corresponder à mesma (LUCENA, 2011).

Miyazaki desenvolve os projetos visuais, *storyboards*, caracterização de personagens e principais chaves do movimento utilizando o tradicional papel. Com a chegada dos computadores e as facilidades oferecidas pelos softwares, o estúdio onde ele é sócio e cofundador, *Studio Ghibli*, também se adaptou, no entanto, o diretor prefere os meios tradicionais, em detrimento da tecnologia eletrônica. (MIYAZAKI, 2014).

Hayao Miyazaki, nasceu em 5 de janeiro de 1941, é natural da capital Tóquio. Quando era criança, viu sua vida mudar ao transferir-se junto com a sua família para a zona rural do Japão em resposta ao tratamento para tuberculose de sua mãe. Filho do diretor executivo Katsuji Miyazaki, a família atuava na fabricação e comércio de peças para aeronaves usadas na Segunda Guerra Mundial. A mãe de Hayao Miyazaki teve grande importância em sua vida, e isto pode ser percebido em termos da construção da percepção da figura feminina em seus filmes. Para Cavallaro (2006), as personagens femininas independentes e corajosas das narrativas miyazakianas, como a princesa Nausicaä, ou a heroina criada com os lobos San, em Princesa Mononoke, podem ser o reflexo da personalidade da mãe do diretor.

O diretor Hayao Miyazaki tem a predileção por elementos fantásticos. Odell e Le Blanc (2009) e Napier (2005), apontam como características de seus filmes os seguintes temas: ambientalismo; voo; metamorfose; vento; xintoísmo; fantasia e o feminino.

O ambientalismo diz respeito às preocupações do diretor com a natureza no geral. Para Miyazaki, o pensamento antropocêntrico é equivocado, pois todos os seres merecem viver, compreendendo cada organismo como parte integrante da Vida (MIYAZAKI, 2014).

Miyazaki é um entusiasta do céu. Cenas cujo horizonte é o foco convidam o espectador à contemplação, acompanhado do silêncio ou da trilha sonora de Joe Hisaishi, compositor, maestro e amigo do diretor Miyazaki. Cenas contemplativas são reflexo da cultura daquele país. No contexto da cultura japonesa, "*Ma*" poderia ser traduzido como o entre espaço da comunicação (OKANO, 2007). O povo japonês vivencia "*Ma*" através das pausas durante o diálogo, nos espaços e vãos da arquitetura, entre o pensamento e a palavra, e no filme através de cenas contemplativas cujo propósito é desacelerar o ritmo de compreensão e das experiências cinematográficas. Esses espaços vazios e produtores de sentido estão presentes em *Princesa Mononoke* (1997), *Nausicaä do Vale do Vento*

(1984), *Castelo no céu* (1986), *Porco Rosso* (1992), *O Serviço de Entregas da Kiki* (1989), *Vidas ao Vento* (2013) e *A viagem de Chihiro* (2001).

A transformação do corpo físico é uma característica comum aos filmes do diretor. Em Princesa Mononoke (1997), o ódio sentido pelo deus Javali à espécie humana o transforma numa criatura cheia de pequenos tentáculos, olhos vermelhos, patas a exalar miasma destruindo a vegetação por onde passa. Transformações também ocorrem em *Porco Rosso* (1992), *Castelo Animado* (2004), *Ponyo* (2008), *Meu Vizinho Totoro* (1988). Em *A Viagem de Chihiro*, os pais de Chihiro são transformados em porcos, após se deliciarem vorazmente com iguarias de origem desconhecida em um parque abandonado. No filme *Castelo Animado*, a jovem Sophie Hatter é enfeitiçada e transformada em idosa, por uma bruxa deformada.

O clima é um fator importante na construção dramática de uma sequência. Isto pode ser verificado através das cores e da movimentação da cena: quanto mais vento, geralmente mais agitado está o personagem, e quanto mais escuro o ambiente, mais sério o conflito. Por exemplo, predominam cores escuras nos combates do arco final em *Princesa Mononoke* (1997) e *Nausicaä do Vale do Vento* (1984).

Apesar de nenhuma religião ser citada explicitamente é possível perceber referências ao xintoísmo, budismo, animismo nos filmes de Miyazaki através da presença de deuses, estátuas - como o *jizo*, e templos – os *jinja*. Elementos que além de reforçar o tom sobrenatural e fantástico do universo criado pelo diretor, também servem como guia para as audiências menos esclarecidas a respeito das religiões japonesas, como é possível notar em *A Viagem de Chihiro* (2001), *Princesa Mononoke* e *Meu Vizinho Totoro* (1988). Em *A Viagem de Chihiro*, milhares de deuses e entidades sobrenaturais seguem em procissão para a casa de banho termal, a tradicional onsen. Em *Princesa Mononoke*, o princípe *Emishi*, Ashitaka, ao ser ferido pelo enfurecido deus Javali, o *Tatari Gami* ou demônio, consulta a anciã-xamã de sua tribo a fim de descobrir a cura da sua ferida. A anciã, após consultar os deuses através dos búzios, declara que o príncipe deverá seguir seu caminho e nunca mais voltar para o convívio dos *Emishi*, pois fora amaldiçoado.

Princesa Mononoke, um dos filmes épicos de Miyazaki, marcou a sua carreira em termos técnicos procedimentais. Durante a realização, o diretor e sua equipe puderam experimentar o desenvolvimento do movimento em determinadas partes que segundo Miyazaki (2014), são mais difíceis, através do software, mantendo a tradição da técnica em papel, e, portanto, mantendo o estilo do diretor. A grandiosa cadeia de montanhas, as movimentadas tribos e aldeias, a beleza da misteriosa floresta colorida em tons de verde escuro, banhada por poucas frestas de luz e povoada por criaturas sobrenaturais é pintada frame após frame, transformando o que seria a mera manipulação do movimento em experiência sensível e estética.

A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NO FILME PRINCESA MONONOKE

A infância é representada em *Princesa Mononoke* a partir dos elementos estilísticos, os quais nos possibilitam a ver e pensar os pressupostos filosóficos e educativos a partir de estratégias pictóricas e narrativas. Estas, dispõem sua composição visual no espaço e no tempo, de modo que a obra do diretor seja apreciada, especialmente, pelo espectador infanto-juvenil e o conduza à educação do olhar. Consideramos a educação do olhar como um chamamento aos educadores de um modo geral – cineastas de animação para crianças, pais etc. - a privilegiar experiências humanizadoras às crianças. “A educação do olhar é a chave para se entender da vida, da prática, da civilidade, honestidade, companheirismo, participação, cooperação, generosidade, respeito às diferenças, justiça etc.” (CARNEIRO, 2005, p.34).

O conceito de representação está relacionado aos sentidos da linguagem cinematográfica vinculada à cultura japonesa, expressas por simbolizações que permitem as identificações dos espectadores e a percepção estética de realidades. Hall (2016, p.33), afirma que “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”. Assim, é a conexão entre os conceitos da linguagem e os símbolos da cultura, que possibilita o trabalho da representação, seja do mundo real ou imaginário.

Pensar a educação estética nos filmes de Miyazaki, pela representação dos personagens, ambientes, sentimentos e os elementos estilísticos, significa entender a perspectiva do diretor e o olhar que ele lança sobre o mundo e o cinema. Sua estilística e narrativa podem ser interpretadas a partir daquilo que o diretor ver e o que, ao mesmo tempo, o olha (DIDI-HUBERMAN, 2011). Isto é, suas experiências de infância e de vida retornam-no como inspiração e princípios filosóficos a sua criação e realização, que possibilitam processos formativos, experiências estéticas e éticas de crianças e jovens, espectadores.

A representação dos personagens, em especial da infância e da figura feminina, nas obras de Miyazaki é fundamental para percebermos os elementos fundantes de suas narrativas, cujos princípios filosóficos e educativos olham a infância que o vê, parafraseando Didi-Huberman (2011), em seu livro “O que nós vemos, o que nos olha”. O mesmo trata da inelutável cisão do ver, onde aquilo que vemos também nos olha, e só vemos porque nos olha. E nos olha, sobretudo, pela angustia do vazio que nos retornam à memória, diante da incompletude da experiência afetiva, a qual tentamos tamponar pelo recalque (a elaboração da razão), que Didi-Huberman, chama particularmente de miserável, pois denega a dimensão profunda e lucida do que vê.

É nesta perspectiva, de retomar as memórias das experiências da sua infância, na relação com a doença – tuberculose - da sua mãe, que Miyazaki produz grande parte dos seus filmes, aportando a multidimensionalidade dos seus personagens como “força, ternura, tradição e modernidade, paixão e razão” (PEREZ-GUERRERO, 2013), compartilhando, em seus filmes, aspectos psicológicos,

tensões, antagonismos e conflitos experimentados pelos espectadores de forma abstrata, sensível e simbólica, mas sem nunca perder a ternura, a humanidade e profundidade dos assuntos apresentados.

Concebemos a infância como uma categoria de análise genérica e teórica, historicamente construída, que trata de um grupo geracional compreendido na faixa etária de zero a dezoito anos incompletos, e

> que contextualiza e enfoca a situação de crianças reais enquanto cidadãs com direitos a ter direitos [...]. A ideia da infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existe muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. (BELLONI, 2009, p. VII e 2; Sarmento, 2010).

Defendemos crianças e adolescentes livres e concretos, vivendo estética e prazerosamente o seu próprio tempo, suas fases específicas, experimentando e criando, sendo educados e socializados na interação profunda com as artes, com o amor e o respeito de seus pais e mestres. Quiçá as crianças brasileiras, portuguesas, africanas e as demais crianças do mundo pudessem se identificar com *O menino que carregava água na peneira*, do poeta brasileiro Manoel de Barros,

> A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira [...] descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra da flor. A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (BARROS, 2011)

A infância que habita o seu próprio tempo é imaginativa, criativa e ao mesmo tempo forte. A criança é a própria poesia em expressão, segundo Truffaut (2005). A infância representada por Miyazaki em seus filmes, são crianças e jovens adolescentes que assumem os papeis de protagonismos como príncipes, princesas e heróis capazes de defender os animais e a natureza da destruição por homens infames, adultas representantes da civilização e do chamado progresso industrial, como em *Princesa Mononoke*, cuja interesse econômico e de domínio do outro, torna-os cegos e insensíveis às diferentes formas de viva. Como veremos mais a frente Miyazaki, aposta na sensibilidade da criança e na força ética da

juventude, por um lado e, por outro, na transmissão da sabedoria das anciãs, como possibilidade de manutenção da vida e harmonia com a natureza.

Nas primeiras imagens do filme *Princesa Mononoke*, Miyazaki nos mostra a ambientação ou as bases da narrativa da obra fílmica apresentando-nos, em plano geral, a imagem de uma cadeia de montanhas desértica e em tons escuros, cujos vales estão encobertos por neblinas. Simultaneamente vai narrando a memória de um tempo em que as mesmas eram encobertas por florestas

> e nelas juntamente com os animais viviam os espíritos dos deuses. Até então, homens e animais viviam em plena harmonia, mas com o passar das eras grande parte das florestas foram destruídas pelos homens. As poucas que restaram tinham por guardiões animais gigantescos, que serviam ao Grande Espírito da Floresta, pois aqueles eram dias de deuses e demônios." (MIYAZAKI, 1997: 0,019 a 0,053).

Ainda na apresentação das bases narrativas e estilísticas, o autor apresenta ao espectador uma oposição de imagens que revela o conflito dramático do filme: de um lado árvores sendo derrubadas por homens e do outro, animais (deuses) enraivecidos e, com efeito, transformados em demônios, encobertos por miasmas em tons marrons e avermelhados, que vão destruindo o solo e secando arvores por onde passam em função do ódio que carrega dentro si, contra os humanos, destruidores da natureza.

É nesse contexto que Miyazaki vai construir seus personagens infanto-juvenis, os heríicos e protagonistas Ashitaka e San**.** Ashitaka é um jovem príncipe da tribo dos *Emishi*, povo localizado ao leste da grande floresta, e que pela sensibilidade e sabedoria das anciãs pressentem que algo estranho se aproxima da aldeia, afugentando pássaros e animais. Ashitaka e o ancião Ji-San avistam um grande Javali (deus da floresta) que se transformara em *Tatari-Gami* (demônio). Ashitaka tenta conter o animal enfurecido, mas é ferido no antebraço direito e amaldiçoado.

> Ao reunir-se com a xamã da tribo, em relutante concordância com os anciãos Ashitaka descobre que sua ferida não tem cura e que sua maldição não pode ser retirada. Ele então precisa deixar a tribo para sempre, e ir a caminho das terras ao ocidente. Mas, uma vez que se sai da tribo, não se pode voltar mais. Num gesto de alto valor simbólico, Ashitaka corta os cabelos na frente dos anciãos reunidos na sala. O gesto conota que ele não é mais membro da aldeia dos *Emishi*. (BASTOS, 2016, p.58).

A Xamã revela que Ashitaka, ainda tem uma saída para evitar a destruição do seu corpo e a sua morte: ir ao encontro do mau que se instalou nas terras do Ocidente, "ver com os olhos não turvos pelo ódio" (MIYAZAKI, 1997, 9:31), e tentar uma maneira de se livrar da maldição. Ashitaka viaja na companhia de Yakul, uma espécie de Alce vermelho-rosa, seu fiel companheiro, que o conduz pelos vales calmos e verde azul da floresta, outrora por ambientes hostis e desertificado pelo homem. No caminho ele vê samurais saqueando vilas e matando seus aldeões. Em um desses ataques, apontou suas flechas para um samurai que

iria atacá-lo, percebeu que a ferida havia aumentado, e ao soltar a flecha, ele entendeu que a maldição havia lhe conferido mais força e poder. Desse ponto em diante da narrativa, Ashitaka é favorecido pela força e o poder da maldição, no entanto, tem em seu desfavor o tempo, pois seu corpo vai sendo tomado pela ferida da maldição.

OS PERSONAGENS

Quais os traços mais relevantes dos personagens nos filmes de Miyazaki? Como eles intervém sob a visão do diretor? A força, a destreza e a coragem são características fundamentais da estilística *miyazakiana* na representação dos personagens infanto-juvenis, os quais são dotados de força ética e humana, constitutivas da visão de mundo do diretor. Miyazaki procura representar o mundo a partir das idades dos seus personagens e do sexo, evidenciando certas paixões ao caráter da criança, dos jovens, de pessoas madura e dos anciãos, segundo Perez-Guerrero (2013). O diretor atribui aos jovens Ashitaka e San, funções de luta pela proteção e transformação do mundo, no entanto, não ocorre o mesmo em relação aos personagens adultos e aos anciões.

Em *Princesa Mononoke* (1997), os anciãos são deslocados de uma tendência a queixas e elevados à condição de sábios, em especial as mulheres, com a função de orientar as crianças e os jovens nos valores da tradição, da sabedoria e da ética. A preservação dos valores humanos e da tradição para as futuras gerações, estão presentes nas obras de Miyazaki. O diretor é um insistente e incansável defensor de uma educação humanizada às crianças e jovens, frente a um mundo fragmentado e em franca destruição pela ganância do homem infames.

A mesma anciã que reverencia o sofrimento do javali agonizante, o *Tatari-Gami*, é a xamã que faz cumprir a tradição pela expulsão do jovem Ashitaka da aldeia dos *Emishis* por ter sido amaldiçoado pelo deus javali endemonizado. No entanto, o faz mediante sábias orientações, entregando lhe a pedra que atravessou a carne, os ossos do deus javili e alojou-se no seu coração enlouquecendo-o. Simbolicamente, a anciã-xamã, dá ao jovem Ashitaka a possibilidade de se curar da maldição e de transformar o mundo desde que ele o veja "com os olhos não turvos pelo ódio". Isto é, não se torne "cego" nem duro de coração, que ele seja capaz de ver as adversidades do mundo pelo prisma da alteridade e da sensibilidade humana. A bola de ferro que se alojara no coração do javali é uma simbologia para o ódio a inflexibilidade humana, que se manifesta em efeitos de destruição da natureza, do outro e da sua própria humanidade, exalando miasmas asquerosos e destruidores, que representam a maldade e a inconsciência destiladas em situações de guerra, seja ela cotidiana ou entre tribos. Os jovens com sua coragem e força ética, têm o papel, se não de transmissão das tradições e do legado aprendido ao longo de suas experiências, pelo menos de mediar e estabelecer elos entre as ideias de preservação da naturza e avidez do poder destruidor e expoliador da industrialização e da insensatez humana.

Hannah Arendt (2000), em seu livro *Entre o passado e o futuro* nos mostra o desaparecimento da tradição frente às ideias de modernidade e seus efeito

de fragmentação social pela perda de memória. A ideia de tradição, segundo a autora, surge com Aristóteles e Platão, especialmente vinculada à alegoria da caverna de Platão, que:

> descreveu a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio de homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que aspirasse ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandornar, caso quisessem descobrir o céu limpido das ideias eternas. (ARENDET, 2000, p. 43).

A autora faz essa discussão diante da consciência da existência da lacuna entre passado e o futuro, que se esgarça com o crescimento do surto totalitário, o qual revelou não existir limites para as deformações da natureza humana. A lacuna que tornou inadequada à compreensão dos valores comuns a uma comunidade, se deu pelo esfacelamento da tradição, que teve implicações na perda da sabedoria e da autoridade. Miyazaki parece movimentar o seu processo criativo nesse limbo entre o passado e o futuro, no qual os personagens adultos como Lady Eboshi, dona da indústria de ferro, e seus capatazes, representam tudo aquilo que o diretor critica na sociedade. O diretor ao ter como fundamento epistemológico e princípios filosóficos, a ideia da educação ética e estética da infância bem como a consciência dos conflitos de interesse, cujos representantes são os personagens adultos, aquém ele atribui a responsabilidade sobre as mazelas do mundo, expressa seus ideais de transformação social nos personagens infanto-juvenis guiados pela sabedoria dos anciãos.

Os personagens infanto-juvenis e femininos são especialmente os preferidos de Miyazaki. Em *Princesa Mononoke* (1997), as mulheres são especialmente fortes e guerreiras, pois inspiradas na personalidade da mãe de Miyazaki. Lady Eboshi comanda, além da refinaria de minérios, um exército de homens que são representados como fracos diante das mulheres. Eboshi é uma mulher que dominou a região da floresta, a destruiu e matou animais pela ganância de enriquecimento. Ela representa um dos polos da trama e do conflito da narrativa de Miyazaki. Em oposição a Eboshi, Miyazaki cria outro personagem feminino, a garota San, a Princesa Mononoke. Ela é uma guerreira que vive com os lobos tentando matar Lady Eboshi e destruir a mineradora para salvar a floresta e os animais. San além de forte tem olhos grandes e redondos, expressão inocente e pura. A menina guerreia sempre montada nos lobos, que juntos tem habilidade e força para dar grandes saltos de montanha em montanhas, de telhados em telhados. Os voos é uma das características da estilística de Miyazaki, cujo pai era fabricantes de peças de avião para a Segunda Guerra Mundial, fato que exerceu influência no estilo de seus personagens animé.

Apesar dos filmes de Miyazaki, em especial Princesa Mononoke, serem marcados por lutas e guerras, entre humanos e natureza, estas se estabelecem pela busca do entendimento entre todos e do equilíbrio. Miyazaki dota os jovens personagens animados, Ashitaka e San, de consciência e lucidez sobre as responsabilidades que têm nos ambientes em que vivem. Seus papeis é de promover a harmonia e isenção de preconceitos e de ódio no coração, em prol da mudança

interior do homem e do mundo (PEREZ-GUERRERO, 2013).

E assim, ocorre o desfecho do conflito presente em Princesa Mononoke. Ashitaka, luta ao lado de San e os habitantes da floresta contra Lady Eboshi e o monge. O *Shishi Gami*, o Grande Espirito da Floresta, aparece para salvar o deus javali ferido, e que está transformando-se em Tatari Gami, mas é recebido a tiros pelos aldeões da refinaria. Eboshi consegue decepar a cabeça de *Shishi Gami*, que se desintegra e se torna uma espécie de viscosidade sedenta por vingança, porque em busca de sua cabeça. A mesma é devolvida ao Grande Espirito da Floresta, por Ashitaka e San. A reconstituição de *Shishi Gami,* reitegrou a natureza que havia se destruído com a separação do corpo e da cabeça do Grande Espirito da Natureza.

Ashitaka e San ao devolver a cabeça decepada ao *Grande Espirito,* conseguem restaurar o equilíbrio que havia sido perdido entre homem e natureza. Ashitaka cura-se e embora ele e San se gostem, San prefere voltar para a Floresta e a companhia dos lobos e Ashitaka retorna à refinaria, para ajudar a reconstruí-la em outras bases.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *Princesa Mononoke* de Miyazaki, nos possibilita refletir sobre o ver na educação pelo cinema. Seus filmes inspiram a compaixão, a solidariedade, a força e a destreza dos jovens. Como os demais filmes *animés* do diretor, este transcorre-se em um mundo fantástico, porém, carregado de simbolismos que reflete diferentes realidades. A industrialização representada pela refinaria de minérios e sua diretora Lady Eboshi com seus empregados, capatazes, leprosos e aldeões, ocupa posição necessária para o desenrolar da trama e da ação dos jovens guerreiros Ashitaka e San, por meios dos quais se realiza os aspectos formativos e humanos sempre presente nas obras do diretor. Os personagens femininos têm importante papel nas obras de Miyazaki. As mulheres mesmo sendo operárias ou prostitutas são representadas como fortes, livres e independentes. Já os homens adultos ocupam sempre posições inferiores às das mulheres, exceto os jovens.

O universo narrativo e simbólico de Miyazaki em Princesa Mononoke, nos conduz a inferir que o diretor tem em mente, além de suas memórias, uma sociedade em crise e o desejo de mudanças, cujos elementos de resistência são a elevação das anciãs a condição de sábias e xamãs, e dos jovens como representantes da esperança e da força de transformação da sociedade. Embora a representação da infância nas obras de Miyazaki seja um tanto idealizada, esse exagero é necessário para possibilitar ao espectador, sobre tudo o infantil, a perceber a força ética e estética de suas narrativas, cujo objetivo é servir de modelo a humanidade em nós. Com isso possibilita às crianças uma identificação com o positivo e belo da vida.

Por isso a multidimensionalidade e complexidade de seus personagens que convergem força, ternura, tradição e modernidade, paixão, razão e sensibilidade como aspectos psicológicos de seus personagens. Lady Eboshi por exemplo, é

a destruidora da natureza, porém ela não é boa e nem má, apenas desenvolve suas funções de modo racional e coerente com as suas funções, de acordo com o universo da reprodução do capital e da dominação.

Por outro lado, Miyazaki não defende uma força absoluta, que tudo resolve e esteja acima das intempéries humanas. O Grande Espirito da Floresta, o *Shishi Gami* apesar de curar as feridas e fazer nascer flores por onde pisa, foi decepado por um humano feminino, Lady Eboshi. Por fim, são os jovens adolescentes Ashitaka e San, que conseguem restabelecer o equilíbrio entre a civilização e a natureza, ao devolver a cabeça do *Shishi Gami,* como um simbolismo de esperança nas futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2000.

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2010. Disponível em: <www.revistabula.com >.

BASTOS, Thalita. **O estilo de Hayao Miyazaki: Análise fílmica de Nausicaä do Vale do Vento e Princesa Mononoke**. Trabalho de Conclusão de Curso, UEG, Goiânia, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.

BORDWELL, David. **Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema**. Tradução: Maria. Luiza Machado Jatobá. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

BORDWELL, David. **Sobre a história do estilo cinematográfico**. Tradução: Luís Carlos Borges. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

CARNEIRO, Maria Cristina C. de A. **Cidadania: a educação do olhar**. Revista de Educação do Cogeime. A n o 14 - n . 27 – dezembro / 2005.

CAVALLARO, Dani. **The Animé Art of Hayao Miyazaki**. Jefferson: McFarland, 2006.

DENIS, Sébastien**. O Cinema de Animação**. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges**. O que nós vemos, O que nos olha**. Tradução: Golgona Anghel, João Pedro Cachopo. Porto: Dafne Editora, 2011.

TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos: textos sobre o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

LE BLANC, Michelle; ODELL, Colin. **Studio Ghibli: The Films of Hayao Miyazaki & Isao Takahata**. Harpenden: Kamera Books, 2009.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação: Técnica e estética através da história**. 3ª ed, São Paulo: Senac, 2011.

MIYAZAKI, Hayao. **Turning Point – 1997-2008**. San Francisco: Viz Media, 2014.
NAPIER, Susan. **Anime from Akira to Howl's Moving Castle: experiencing Contemporary Japanese Animation**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

OKANO, Michiko. **MA: entre-espaço da comunicação no Japão – um estudo acerca dos diálogos entre Oriente e Ocidente**. 2007, 166 f. Tese (doutorado em comunicação e semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007a. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5579>.

PEREZ-GUERRERO, Ana Maria. **La Aportación de los Personajes Femininos al Universo de Hayao Miyazaki**. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Orgs.). **Pobreza Infantil – Realidades, Desafios, Propostas**. Braga: Edições Húmus, 2010.

FILMOGRAFIA:

A VIAGEM de Chihiro. Direção Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 2001. DVD (135 min).

CASTELO Animado. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 2004. DVD (135 min).

CASTELO no Céu. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1986. DVD (135 min).

MEU Vizinho Totoro. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1988. DVD (100 min).

NAUSICAÄ do Vale do Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1984. DVD (140 min).

PONYO – Uma amizade que veio do mar. Direção Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 2008. DVD (103 min).

PORCO Rosso: O último herói romântico. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1992. DVD (94 min).

PRINCESA Mononoke. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1997. DVD (135 min).

SERVIÇO de Entregas da Kiki. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 1989. DVD (120 min).

VIDAS ao Vento. Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 2013. DVD (126 min).

O OLHAR DA CRIANÇA MEDIADO PELA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Ana Cristina Luiza Souza
Universidade Federal de Uberlândia- UFU
anacris.lus@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem a imagem como sua forma de expressão mais intensa. As imagens operam na construção de identidades, na formação dos sujeitos e de sua subjetividade, fazem mediação entre o homem e o mundo. Arte, cultura e imagem interagem agregando significados e valores conferidos por diferentes sistemas simbólicos de representações.

A predominância da imagem na contemporaneidade – sobretudo aquelas advindas das mídias digitais – tornou-se uma referência cara aos educadores, a princípio pelo aspecto da imaterialidade das imagens visuais predominantes, a hibridação de diferentes linguagens e meios das produções artísticas, e a distância entre a formação docente e as demandas de novas práticas pedagógicas da modernidade direcionadas a emancipação do olhar.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito ao grande fluxo de imagens midiáticas endereçadas às infâncias que atentam para dispersão da objetividade do mundo, por conta dos modos de operar das mídias associadas à lógica do mercado consumidor. Essas imagens tendem a suspender o pensamento e a palavra, não permitem tempo para sua apropriação, são entretenimento, espetáculo e consumo. Trata-se de uma espécie de midiatização insistente da imagem caracterizada pela efemeridade, superficialidade e anestesias.

Como consequência há uma espécie de cerceamento à subjetividade da criança e um embaçamento às condições para o pensamento crítico provocando desajustes entre o modo de ver e senti-las. Preocupa-nos os desajustes nos modos de ver e sentir das crianças contemporâneas em virtude dos fluxos sensoriais contínuos de imagens que invadem o cotidiano. A escola possui um papel importante que é descortinar as práticas arbitrárias do ver dirigidas às crianças.

Nos últimos anos as discussões sobre o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental ampliaram-se, fomentadas por muitas questões. São muitas as pesquisas centradas em como ensinar e o que ensinar, com finalidade de formação plena dos sujeitos. A preocupação com as imagens deve contemplar desde as visualidades que são construídas nos corredores, pátios, e paredes da sala de aula às atividades que contemplem o diálogo com a arte e a cultura, o processo criativo, atrelado as referências visuais que as crianças possuem.

Nessa perspectiva, pretende-se discutir algumas implicações do olhar sobre as imagens em tempos de fluxos sensoriais contínuos em diálogo com imagem, educação estética, olhar, infâncias. Uma questão central baliza nossas reflexões: Quais as contribuições da educação estética na mediação do olhar da criança?

Para alcançarmos o objetivo de nossa discussão o texto foi divido em dois momentos: O primeiro momento é realizado uma discussão sobre a gênese da imagem e o olhar dos sujeitos contemporâneos, com ênfase nos desajustes marcados pelos fluxos sensoriais visuais contínuos e a preocupação com a infância nesse contexto. Utilizamos contribuições de Jean Pierre Vernant (2001), Debray (1993), Haroche (2008), Merleau-Ponty (1980) e outros. Posteriormente, discutimos a educação estética como mediadora do olhar da criança no ensino de artes visuais sob a perspectiva de Merleau Ponty (2006,2013) e outros.

Ressaltamos que a profundidade do assunto não se esgota neste trabalho, mas propõe muitas outras inquietações sobre a imagem e o olhar nas infâncias.

A IMAGEM E O OLHAR DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

"[...] por que motivo há imagem em vez de nada?" (DEBRAY, 1993, p.21)

A imagem e suas primeiras formas de representações estiveram ligadas ao sagrado e exerciam uma força que mantinha a sobrevivência humana. Antes de ser artístico nosso olhar foi mágico (DEBRAY, 1993). O conceito de imagem é complexo, isso ocorre pela influência das experiências vivenciadas pelos sujeitos em sua subjetividade e pelo contexto plural das relações sociais e culturais. Buscamos em Vernant (2002) e Debray (1993) que tomam a cultura grega para desenhar alguns contornos da imagem do invisível para o visível, aporte para compreender o estatuto social e mental da imagem em diferentes momentos. O abandono da vida nômade, a divisão do trabalho, a apropriação privada dos meios de produção e a estratificação social deram novos rumos ao homem e as suas produções. A imagem como imitação da aparência tornou-se simulacro influenciado pelo desenvolvimento humano juntamente com o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

No contexto contemporâneo a imagem ressurge com o aspecto de ídolo sob a égide do consumo. Os autores contemporâneos Haroche (2008); Bauman (2008) e Lipovetsky (2005) criticam a sociedade marcada pelo consumo e os desajustes que provocam na constituição dos sujeitos, estes autores defendem o direito do sujeito à singularidade, a liberdade e autonomia.

A imagem na égide do consumo tem provocado um estado de hipertrofia do olhar. Trata-se de um empobrecimento da experiência visual e consequentemente estética dos sujeitos. Walter Benjamin (1994) afirma que o empobrecimento da experiência na sociedade moderna resulta do desenvolvimento tecnológico e a decadência da narrativa. Com o advento dos meios de comunicação de massa, a emoção e os sentimentos são confeccionados para não pensar: cria-se o conceito, uma pré-configuração, ditando como se deve agir, o que se deve sentir, o que se deve se vestir, sobre o que se falar, isto é, esquemas para ver o mundo, voltados para o consumo.

Haroche (2008, p. 144) corrobora ao chamar atenção para o "ver sem ver", de acordo com a autora o sujeito consegue ver, mas, não é capaz de ter atitudes

de um olhar atento, profundo em que além de fixar, ele analisa, compreende e apreende. Isso implica na incapacidade de criticar e recusar livremente, pois trazem conforto e acomodação, pois não incitam o pensamento, são produzidas para atender e despertar oportunamente necessidades.

O olhar nos move. Ver implica em movimento. Entre todos os sentidos, a visão é que mobiliza espacialmente o corpo para receber as imagens. Merleau-Ponty (1980, p.109) ressalta que a visão "é o encontro, como uma encruzilhada, de todos os aspectos do ser". O autor é uma das referências acadêmicas sobre a percepção visual, nos faz compreender o olhar como encruzilhada, na qual há um encontro com mundo, com o outro e consigo, com as vivências sensíveis, culturais, sociais e intelectuais.

As questões sobre o olhar têm ocupado lugar entre os principais pontos de reflexões na sociedade contemporânea. O olhar é um receptor ativo marcado por temporalidades atestados pelas construções históricas e culturais e as relações estabelecidas por essas construções.

Olhar uma imagem não é tarefa simples, pois o olho não é simplesmente um órgão biológico, para Merleau-Ponty (1980) o olho é o corpo, é o próprio Ser. Nesse sentido Araújo (2007) pesquisadora em Arte-Educação, sublinha que olhar exige esforços, é o princípio daquilo que move o mundo, é o "primeiro movimento, é o que conduz por uma trama perceptiva aos desdobramentos dos processos de compreensão por meio do olhar" (op.cit, p.17). Portanto o olhar não é cartesiano nem positivista, mas uma vivência de visualidade e invisibilidades que se coloca como possibilidade de compreensão do outro, do mundo e de si.

Mas sempre conseguimos conhecer o mundo pelo modo como vemos? Quantas coisas, pessoas e situações passam despercebidas? A autora chama atenção para o fato de que quando olhamos apenas com o olho físico, escapa de nós o conhecimento do outro, do mundo e de si. Para Araújo (2007, p.21) "tudo está aí para ser olhado", porém o mundo contemporâneo endereça com velocidade e excessos diferentes imagens que na realidade não permite tempo para um olhar reflexivo-sensível.

A imagem se tornou o apanágio contemporâneo da existência, com isso vem provocando um desajuste entre os modos de olhar e sentir do sujeito. Esse desajuste também tem sido intensificado por um fluxo sensorial contínuo, que revela a ausência de reflexão e limita a capacidade de imaginação e representação. Haroche (2008, p. 144) chama atenção para o "ver sem ver", de acordo com a autora o sujeito consegue ver, mas, não é capaz de ter atitudes de um olhar atento, profundo, em que além de fixar, ele analisa, compreende e apreende. Isso implica na incapacidade de criticar e recusar livremente. As consequências dessa atrofia do ver são postas por Haroche (2013) como uma ameaça para desaparecimento do sujeito e da subjetividade.

Para Matos (2013) filósofa e pesquisadora brasileira o fetichismo da comunicação e da informação ofusca a visão da realidade, onde o sujeito não consegue mais, distinguir entre o verdadeiro e o falso, o permitido e o proibido. Entendemos aqui a necessidade, de cuidado, respeito, consideração e reconhecimento do sujeito e de sua individualidade, como pressupostos da democracia. Há uma

supressão do ver, do ser e do existir do sujeito enquanto cidadão, ao passo que tem lhe sido forçado ver o que lhe é arbitrariamente determinado.

De acordo com Matos (2013) quando as imagens são construídas e escolhidas pelos meios de comunicação de massa e se tornam a principal conexão do sujeito com mundo, essas imagens passam a reger a vida social em todo seu conjunto. Isso produz uma simplificação do mundo sensível por constantes arbitrárias, que de acordo com a autora afastam da compreensão "impedindo o espectador de pensar, de distinguir entre o que é significativo e o que é insignificante" (MATOS, 2013, p.347).

Tudo isso aponta para um desajustamento dos modos de ver e sentir baseado na superficialidade, no egocentrismo, na insensibilidade, na falta de alteridade e na ausência de tantos outros aspectos fundamentais para constituição plena do humano. Rancière (2012) discute sobre o sujeito submisso e casto de subjetividade que necessita de um olhar liberto, crítico e emancipador, capaz de redesenhar e minimizar tamanha alienação. Para esse autor a emancipação do olhar se constitui na ultrapassagem dos modos de visibilidade contemporânea, é um olhar ativo, atento, crítico, liberto das mazelas, do embrutecimento intelectual. Esse olhar permite ao espectador traduzir diferentes elementos à sua maneira, interagindo com outros sujeitos, que possuem singularidades e diversidades nos modos de olhar. Trata-se de um olhar que rejeita a submissão. É aquele que deixa de ser passivo, para ser "inquiridor ou experimentador científico que observa os fenômenos e procura suas causas" (RANCIÈRE, 2012, p.10).

O autor ressalta que o espectador deve sair do embrutecimento parvo fascinado pela aparência. Neste contexto a imagem não pode ser tomada somente pelo visual, pois nela operam também o não-visível e o indizível. Com isso Rancière (2012) desperta para importância de pensar sobre as questões do engendramento político que determinam o visível e o dizível. Como é o caso da Educação. O que a Educação contemporânea tem determinado visível e dizível?

Didi-Huberman (2010) no texto intitulado de "A inelutável cisão do ver" apresenta uma nova maneira de pensar sobre o olhar, as imagens e a arte. Para este filósofo francês, quando olhamos para uma imagem ou para um objeto, este nos olha de volta. Porém existe uma cisão que não conseguimos identificar entre nós que vemos, e o que nos olha. A partir da trama de *Ulysses*, de James Joyce, o filósofo afirma que o ato de ver se manifesta em dois e nisto reside um paradoxo, aquele que vê e aquilo que é visto. O autor não afasta a subjetividade do olhar do espectador, mas rompe com a concepção de que tudo que está diante de nós está plenamente visível aos nossos olhos.

Ao dizer que as coisas nos olham, o autor faz referência ao vazio, que é aquilo que escapa ao nosso olhar imediato, e isso é inelutável porque não depende de nosso querer. Nesse sentido a visibilidade, não se trata de mostrar perfis das coisas, mas comporta uma invisibilidade. Por sua vez, essa invisibilidade não é o que não é visível, mas aquilo que não se mostra integralmente. Invisível, aqui proposto não como oposto do visível, mas um estar visíveis outros domínios que nos escapa.

Didi-Huberman (2010) convida a "fechar os olhos para ver quando o ato de

ver nos remete, nos abre um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.31. grifo do autor). Para o autor devemos abrir os olhos para o que não vemos, para o vazio inelutável que se apresenta. Esse vazio não se trata de ausência ou falta de alguma coisa ou inabilidade do espectador, mas daquilo que inelutavelmente nos escapa durante o olhar. Contudo devemos buscar o que nos fugiu, isso constitui o olhar emancipado.

Araújo (2007) ressalta a importância da construção do "aprender a ver" desde a infância, uma vez que boa parte dos códigos visuais endereçados as infâncias estão ancorados no consumo, entretenimento e efemeridade.

Sobre isso Efland (1998, p.10) afirma:

> [...]as crianças de hoje estão aprendendo novos códigos visuais, mas ao mesmo tempo, estão cercadas de imagens do cotidiano que criam visões virtuais de uma vida boa, baseada no consumo. Elas vão precisar aprender como determinar se esta mídia representa ou não a realidade, e se estão lhes dizendo a verdade.

O autor esclarece a importância de oferecer condições para que a criança seja capaz de fazer discernimentos. Ir além da efemeridade, da superficialidade e da espetacularização são desafios para a educação contemporânea, sobretudo ao ensino de artes visuais para as infâncias.

Esse poder da imagem tem suscitado discussões e reflexões, sobretudo na educação e custando muito ao campo do ensino de artes visuais. Para as pesquisadoras em arte/educação Barbosa (2010, 2012) e Pimentel (2012) a apropriação e transformação das imagens buscam uma ressignificação daquilo que já conhecemos veiculadas pela mídia, determinam nosso comportamento por isso reivindicam um ensino de artes visuais que privilegie a emancipação e o desenvolvimento sensível-pensante considerando o desenvolvimento de um olhar crítico diante das visualidades do cotidiano. Para essas autoras ir além da efemeridade, da superficialidade e da espetacularização das imagens midiáticas são desafios para a educação contemporânea, sobretudo ao ensino de artes visuais para as infâncias, o qual deve possibilitar experiências visuais que ampliem, aprofundem e inquietem o olhar da criança sobre as imagens independente de seu estatuto sob uma perspectiva crítica, sensível, humanizadora e dialógica.

A escola possui um papel importante que é descortinar as práticas arbitrárias do ver dirigidas às crianças. Freire (2002) chama atenção para a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos, para o autor o ato de ensinar evoca diferentes posicionamentos que estão imbricados na relação teoria/prática. Freire (2002) traz uma recusa à transmissão bancária do conhecimento e provoca educadores sobre seu papel de despertar a curiosidade e necessidade de aprender de forma crítica. As imagens que a escola endereça às crianças precisam ser refletidas de modo crítico no contexto da prática educativa, para que não recaia apenas no discurso e a prática ao ativismo e reprodução alienada. Para Freire (2005, p.20) "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

Os estudos de Rossi (2013) apontam resultados de uma pesquisa comparada desenvolvida durante oito anos com uma turma de Ensino Fundamental-grupo experimental- com objetivo de conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estético-visual de alunos dessa etapa de ensino a partir de atividades de leitura estética de imagens durante o processo de escolarização.

A pesquisadora relata em seu estudo o modo como as crianças lidam com as imagens. Rossi (2013) afirma que as crianças na 1ª série não dialogam com a imagem da obra, identificam elementos, mas não fazem relações. Até o início da 2ª série demonstram interesse por imagem realistas e aquelas que fogem a esse princípio são tidas como engraçadas, nesse momento da vida preferem na imagem sua maestria, cor e realismo. Ao levarmos em consideração a discussão aqui apresentada sobre as limitações da experiência estética do olhar sobre as imagens dado pelos fluxos sensoriais contínuos, quanto à infância isso toma outra proporção ao ser comparado com os estudos de Rossi (2013). Se uma criança entre 6 e 7 anos busca nas imagens um princípio de realidade, e aquilo que veem acreditam ser o real, há muito com o que nos preocuparmos enquanto educadores sobre as coleções visuais que têm sido endereçadas às crianças fora e dentro da escola, visto que essas coleções podem contribuir para sedimentar estruturas arbitrárias do que se entende por realidade.

De acordo com a pesquisadora nesse período da escolarização as crianças não fazem abstrações, a imagem de uma obra é vista como uma representação literal do mundo. Do mesmo modo outras imagens fora do regime da arte podem também ser consideradas como representações da realidade.

Essa concepção de realismo segue com a criança até por volta dos 7 anos de idade, visto que depois dessa idade começam a fazer depreciação do realismo fotográfico, que de acordo com a pesquisadora é evidência de um avanço no processo do desenvolvimento estético. As abstrações começam segundo esse estudo por volta da 3ª série quando a criança começa a buscar sentido para algumas metáforas e fazem relação entre a obra e o artista. Na 4ª, 5ª e 6ª séries a pesquisadora afirma que as crianças atribuem mais significados, já realizam abstrações e ultrapassam o visível das imagens da obra.

Rossi (2013) afirma que o desenvolvimento estético dos estudantes é diferente entre aqueles que vivenciaram atividades de discussão estética com aqueles que não tiveram tais experiências. Para a pesquisadora os alunos que não tiveram vivências estéticas tendem a realizar uma leitura ingênua e realista das imagens enquanto que os estudantes que experienciaram essas vivências apresentam uma leitura sofisticada e mais adequada ao universo artístico.

A criança é um ser ativo. Criança pensa, reflete, e tem experiências estéticas com o mundo. Cunha (2010) reivindica o papel das crianças como protagonistas de pesquisas e reflexões sobre as visualidades. De acordo com a autora é importante entender os pontos de vista da criança, suas relações com as representações imagéticas e produções.

Philipe Àries (2015) particularmente na Obra “A Construção social da infância” ao discutir o conceito de infância nos ajuda a compreender algumas relações entre a criança e as imagens que lhes são endereçadas. Àries (2015) traça um per-

curso com base nas representações iconográficas da criança a partir da Idade Média para ajudar nessa compreensão O autor deixa claro que as concepções de infância fazem parte de uma construção social que dependem do contexto histórico a que pertencem, indo para além dos fatores pisiquico-biológicos.O autor ainda aponta que a relação criança/infância foi se transformando a partir da difusão de diferentes pensamentos e que estes não são estanques. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29) endossam a infância como um constructo sociocultural, para os autores "A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem". As concepções sobre a infância na contemporaneidade e pela educação são fundamentais para a compreensão de como ocorrem as interações criança-imagem e os resultados dessas interações na construção do olhar da criança enquanto sujeito contemporâneo sensível-pensante.

Sarmento (2004; 2005) reforça que a compreensão sobre infância deve partir de um modo particular de se pensar a criança, e não como um estado universal, vivenciado de modo igualitário. Para o autor a infância é mutável de acordo com contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais, dando origem ao termo "infâncias" para representar os diferentes modos que a infância pode se apresentar. Corsaro (1997; 2005) corrobora, pois afirma que o desenvolvimento da criança é um processo cultural, que ocorre por meio de práticas sociais e culturais. O autor coloca a criança na posição de sujeito ativo, produtor de cultura, chama atenção para valorização da cultura infantil, que compreendem um conjunto de elementos que fazem parte do seu cotidiano, como os artefatos visuais.

Por isso chamamos atenção para o "Olhar sensível-pensante da criança", olhar este que depende em grande parte do processo educativo pelo qual a criança passa e se desenvolve dos estímulos visuais que recebe das reelaborações das experiências que vai adquirindo em diferentes espaços sociais. Becker (2010) ressalta que as imagens destinadas às crianças revelam os modos de vê-las, constituindo-se uma visualidade infantil.

Considerando as ameaças de hipertrofias do olhar sobre os sujeitos na contemporaneidade urge uma educação capaz de permitir que crianças experimentem o visível numa dimensão muito além da biológica e semióticos. Nesse sentido a Educação Estética pode responder a tamanha necessidade. Os estudos de Rossi (2013) já citados confirmam a importância e necessidade de uma educação estética ainda nas infâncias.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E MEDIAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Por educação estética entendemos uma educação capaz de permitir uma experiência plena com o mundo. Plena no sentido de considerar os aspectos sensíveis e inteligíveis que constituem o humano.

O termo estética é reconhecido comumente no campo da arte. Contudo, seu significado comporta um espaço bem mais amplo. Estética vem do grego aes-

thesis = sensível; portanto, abarca uma série de fenômenos ligados à dimensão da sensibilidade.

A experiência estética é constituída a partir da percepção sensível que envolve a criação ou contemplação de um objeto estético. O objeto estético nesse sentido não é necessariamente uma obra de arte, mas pode ser um objeto que foi produzido sem a intencionalidade de ser estético. Essa possibilidade de experiência estética com objetos que não são obras de arte, mas que podem ser convertidas em objeto estético pelo olhar humano é trazido por Dufrenne (2008). A educação estética como mediadora institui-se como a área do saber que lida com antinomias do sensível e o inteligível e da ruptura e a continuidade. Ainda que o termo "estética" traga a carga etimológica da sensibilidade, é a razão o que a legitima.

A educação estética como mediadora do olhar da criança pode possibilitar que a atenção da criança seja detida, permitindo fruição e a reelaboração dos elementos presentes nas imagens enquanto objeto estético. Deste modo, o educador contrapõe-se à vertente da velocidade técnica.

Pensar a própria existência, criar e recriar mundos, desenvolver o olhar crítico-criador, abrir o campo de possíveis, alargar horizontes, testemunhar existências outras... Quando a educação foge do meramente normativo, permite à criança, por meio de mediações, num mundo povoado por imagens reificadas, expressar-se e exercer seu potencial crítico, produzindo saberes validados até que surja um obstáculo que exija a reelaboração desses saberes. Talvez seja preciso nos destituirmos da autoridade autoritária ou da pseudo-humildade que envolve muitas vezes nossa prática educativa cotidiana que busca validar ou invalidar os saberes construídos pelos educandos. Talvez seja preciso uma humildade transformadora e atuante, não aquela humildade inócua, que se deixa calar, mas aquela que falando, interage, faz reflexões acerca desses saberes, discute, debate, polemiza, enfim, incita um conflito constante. Quem sabe assim, possamos seguir nosso caminho de educadores nos pautando na sugestão de Rancière, através da fala de Jacotot, de O Mestre Ignorante, de que devemos apreender a lição emancipadora do artista, já que "cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser um homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo." (2002, p.79)

É necessário uma educação que possibilite condições para a emancipação do olhar, capaz contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança, sua subjetividade e seu direito de escolha. De modo específico é necessário que ensino de artes visuais seja capaz de possibilitar experiências estéticas visuais que ampliem, aprofundem e inquietem o olhar da criança sobre as imagens independente de seu estatuto sob uma perspectiva crítica, humanizadora e dialógica.

O ensino de artes visuais na escola deve preservar e permitir o "encantamento do universo estético" (RICHTER, 2003, p.54) das crianças, pois o ensino da arte não pode apenas contextualizar a arte em si, mas deve considerar a relação ao meio cultural e estético que os alunos fazem parte, a fim de que eles se reconheçam nessa relação. No entanto a experiência estética no cotidiano das

aulas de arte muitas vezes é realizada com equívocos, Efland, Freedman e Stuhr (2003) mostram que é comum a experiência estética se reduzir-se a objetividade da análise ou leitura formal da obra suprimindo contextos de produção, diálogo e a própria apreciação, ou no estudo linear de movimentos artísticos.

Na contemporaneidade deve ser entendido como emancipador e libertador ancorado no diálogo, desenvolvimento da autonomia do pensamento, experiência estética e da consciência crítica. A educação de acordo com Eisner (2013) é empreendida pelo mundo a que pertence, moldada culturalmente, influenciada tanto pelas linguagens como pelas crenças, valores que constitui cada sociedade. O ser humano é um ser histórico-cultural, sua relação com o mundo natural e cultural é dinâmica, pois, não reduz a passividade, antes, cria e recria, elabora e reelabora a partir de sua experiência e das relações consigo, com o outro e com o mundo.

As crianças já desfrutam de experiência visual muito antes de entrar na escola; as imagens fazem parte do seu cotidiano, pois ocorre a proliferação deste cada vez mais cedo como entretenimento através vídeos, smartphones, internet, dentre outras mídias, por isso é importante uma educação estética como mediadora nas significações e insignificâncias que as visualidades cotidianas ensejam.

Os dispositivos digitais de nosso tempo sugerem novas interações da imagem com as crianças muitas vezes antes mesmo de chegar à escola. São dadas experiências sensoriais, afetivas, identitárias e cognitivas, que desvelam um novo modo de ser criança.

A educação estética como mediadora do olhar da criança coloca esse olhar como ativo e refuta a passividade. Auxilia na construção do pensamento crítico diante das imagens que fazem parte do seu cotidiano. Permitir que a criança olhe uma imagem e faça suas escolhas é um dos objetivos da educação estética.

Toda imagem é prenhe de significados e sentidos, embora as relações estabelecidas entre ela e o sujeito não possa ser alcançada na totalidade. Isso não ocorre por incompetência do sujeito, mas pelos diferentes significados e lugares de onde se olha. Seja um artefato da cultura visual ou uma obra de arte a imagem nos toca por conta da dimensão estética ser constitutiva do potencial humano e o olhar uma vivência que se faz estética pela experiência sensível. Para Merleau Ponty (2013, p. 24). “[...] para além dos ‘dados visuais’, dá acesso a uma textura do ser da qual as mensagens sensoriais discretas são apenas as pontuações ou as cesuras, textura que o olho habita como o homem em sua casa”. A educação estética pode contribuir para a sairmos do lugar em que nosso olhar se coloca impregnado das coisas rotineiras quase sempre fixas e imutáveis vinculados à lógica do pensamento linear.

O ensino de artes visuais contemporâneo deve ser entendido como emancipador e libertador ancorado no diálogo, desenvolvimento da autonomia do pensamento, experiência estética e da consciência crítica. A educação de acordo com Eisner (2013) é empreendida pelo mundo a que pertence, moldada culturalmente, influenciada tanto pelas linguagens como pelas crenças, valores que constitui cada sociedade. O ser humano é um ser histórico-cultural, sua relação com o mundo natural e cultural é dinâmica, pois, não reduz a passividade, antes,

cria e recria, elabora e reelabora a partir de sua experiência e das relações consigo, com o outro e com o mundo.

Pensar uma educação estética é confrontar a sociedade pós-moderna estruturada no capital e no consumo, é refutar o controle do Estado sobre o que devemos sentir e o que devemos pensar. Para o filósofo a mudança política ocorre pelo enobrecimento do povo e não existe emancipação sem passar pela estética.

A GUISA DE CONCLUSÃO ...

A experiência de olhar, ver alguma coisa e ser tocado por ela é uma experiência que ao mesmo requer tempo, desejo e invenção. Mas quando isso ocorre nos é oferecida uma experiência de abertura, ao mesmo tempo irredutível à lógica da extensão e da cronologia, imprevisível, inquietante e perturbadora.

Não estamos habituados a ver dessa maneira. O fluxo sensorial contínuo imposto ao nosso cotidiano vem nos impedido de experimentar um olhar profundo. Inscritas sob a égide do consumo, de informação ou de conhecimento, na maioria das vezes as imagens chegam a nós com objetivos específicos, suprimindo espaço para um olhar crítico e criativo.

Quando olhamos para uma imagem, podemos sentir que nos perdemos nela, afundar-nos num abismo de incompreensão ou sentir-nos desgarrados por uma multiplicidade de interpretações diferentes, mas na persistência e no engajamento nessas aventuras forja-se um olhar. O espectador emancipado é o correlato desse olhar que, sem perder a sua receptividade, vê restituída a sua iniciativa: olhar que não contempla sem projetar, que não é afetado sem propor hipóteses, sem estabelecer conexões, sem contar histórias.

E isso sempre na consciência de que nenhum olhar esgota uma imagem, porque sempre há outras hipóteses por propor, outras conexões por estabelecer, outras histórias por contar.

Isso nos faz pensar sobre o exercício do nosso olhar, e a arte nos lembra de que não se trata simplesmente de aceitar ou recusar as aparências, mas de interrogá-las, de ressignificá-las, de torná-las um de reflexão ou de crítica.

A educação estética como mediadora do olhar da criança não corrige o olhar destas, mas o amplia, aprofunda, inquieta, e o torna ativo e recupera-lhe o espanto perdido pelo fluxo sensorial contínuo provocado pela velocidade dos fluxos das visualidades cotidianas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. ***História Social da Criança e da Família****. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.*

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. pp.7-35

BECKER, Aline da Silveira. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. In:MARTINS Raimundo, TOURINHO, Irene. Cultura Visual e Infância: Quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2010.pp.105-130

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp.201-221

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

DUFRENNE, M. (2008) Estética e Filosofia (3ª Ed). São Paulo: Perspectiva.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) Arte/educação: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.111-130

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. _____ A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 20.

HAROCHE, Claudine. **A invisibilidade proibida**. In: AUBERT, Nicole. HAROCHE, Claudine. (orgs.) Tiranias da visibilidade. São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013. p.85- 110

_____. **Condição do Sensível**. Rio de janeiro: Contra Capa, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005, p. 32-35.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1961). O olho e o espírito. Trad. Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

_____ .Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. O homem e a comunicação. A prosa do mundo. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

_____MERLEAU-PONTY, (1964). O visível e o invisível. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola.** Arte/Educação no Pós-Mundo XXIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. I Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Org.), 2013. Disponível em: https://faeb.com.br/admin/upload/files/2013atualCONFAEB.pdf. Acesso: 08 de outubro de 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. pp.7-26; 103-125.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. **Da presentificação do invisível à imitação da aparência**. In: _____. VERNANT, Jean-Pierre. **Entre mito e política**. São Paulo: EDUSP, 2002. pp.295-321

O *OLHAR* DA CRIANÇA NO FILME *LADRÕES DE BICICLETA*

Glacy Queirós de Roure
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS)
Email: glacyy@terra.com.br

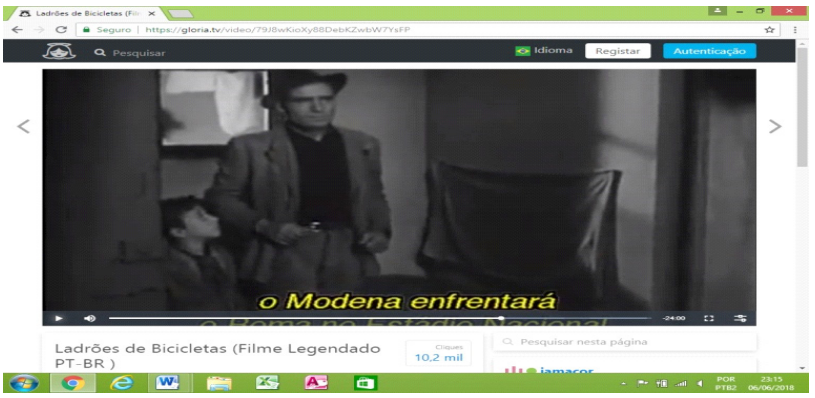
Pollyanna Rosa Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS)

O filme *Ladrões de Bicicleta* (*Ladri di Biciclette*, 1948), dirigido por Vittorio de Sica com fotografia de Carlo Montuori, torna-se aqui objeto de estudo e análise resultante do Gruo de Estudos e Pesquisa Infância, Arte, Psicanálise e Educação (GEPIAP), no contexto da pesquisa interinstitucional Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância CEPAE/UFG/PUCGO/UEG/UNB/UEMS. Essa película, produzida em preto e branco, foi aqui destacada porque se trata de uma obra cujo conjunto do texto fílmico apresenta uma estética neorrealista que permite ao espectador experienciar o horror de uma destituição simbólica causada pela miséria real. Um filme cuja integração entre o ficcional, o experimental e o documentário permite ao espectador refletir sobre a fragilidade subjetiva de um pai face aos dilemas éticos que vivencia quando o que está em questão é a luta pela sobrevivência da família em um cenário de depressão econômica. É nesse contexto que podemos observar o quanto a sustentação da autoridade e da Lei por um pai será determinante na condução das relações edipianas mantidas com o filho.

O filme se passa em Roma no pós-guerra e tem como eixo um conjunto de tentativas empreendidas por Antônio Ricci (Lamberto Maggiorani) e seu filho Bruno (Enzo Staiola) de resgatar uma bicicleta furtada, que no filme assume a condição *sine qua non* para que o pai retorne a categoria de trabalhador. Embora o filme tenha Antônio como personagem principal, uma vez que o objetivo de Sica é retratar o desemprego em tempos de pós guerra, no recorte aqui realizado será em Bruno que nos deteremos. Isso porque é a imagem da criança, sua composição (luz e sombra), gestos e olhar, que nos possibilitará depreender sua angústia face ao dilema ético vivenciado pelo pai. Sua figura dará o tom do enigma, da dor e da sensibilidade que permeará todo o percurso empreendido em busca da bicicleta. Uma busca que metaforizará as vicissitudes que cercam o drama edipiano que ali se apresenta: de um lado, o pai miserável esvaziado de sua dignidade e, de outro, o filho que testemunha em silêncio a queda da imagem idealizada do pai.

No decorrer de todo o filme, seja em ambientes internos como a casa, a igreja, o restaurante, seja em suas andanças à busca da bicicleta, será possível observar a presença de inúmeros planos e enquadramentos a partir dos quais De Sica demarca uma troca de olhares entre Bruno e Antônio. Foi a partir da

repetição, com variações, de cenas em que o olhar reina, que nos depararmos com uma dialética aparentemente (in)visível para nós adultos, mas cuja presença demarca a infância de qualquer criança: “olhar o pai” e “ser olhado por este”. Uma dialética que nos permitiu pensar sobre a incidência da pulsão escópica no drama edipiano.



Para a psicanálise a travessia do Édipo possibilita a criança ser introduzida na ordem simbólica e alçar a condição desejante, um tempo de fundamental importância na estruturação do psiquismo. Nesse tempo da infância, a imagem do pai é sempre bordejada com olhar pelo filho em busca de elementos identificatórios que o inscrevam em uma rede de filiação. Ainda que tal escolha ocorra de modo inconsciente será a partir dela que o ingresso no campo do desejo será efetivado.

Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo refletir sobre o olhar de Bruno para o pai tendo como espaço de análise os dispositivos estéticos propostos pelo diretor. Será a partir da (des)construção de alguns planos, enquadramentos e fotografia utilizados na troca de olhares ele e seu pai que situaremos a importância da pulsão escópica no processo de identificação parental.

Para Vanoye e Goliot-Leté (2008), a análise fílmica deve ser considerada como uma atividade reflexiva sobre o filme, para tanto, seus elementos, suas

conexões interiores e também relações particulares devem ser empreendidas por quem se propõe a analisá-lo. Essa atividade deve ocorrer em um movimento rotativo de desconstrução e de reconstrução do filme tendo o texto cinematográfico como centro e eixo de trabalho, como se em um primeiro lance se propusesse a descrever e contextualizar a obra e, em seguida, interpretá-la.

> Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar denominar materiais que não se percebem isoladamente "a olho nu", pois é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para "desconstruí-lo" e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme (VANOYE E GOLIOT-LETÉ, 2008, p. 15).

Vale destacar que tal procedimento tem sido um dos objetivos da pesquisa em que esse trabalho se encontra inscrito. Investigar a infância tendo como referência um cinema cuja estética privilegie a "arte do encontro com o real", tem sido o caminho para um possível bordejar elementos (in)visíveis da infância.

O NEORREALISMO ITALIANO E A INFÂNCIA

Concebido como uma obra típica do neorrealismo italiano, o filme em questão mostra sua engenhosidade ao evidenciar a realidade da época a partir de um fio narrativo que valoriza o que o espaço-tempo da época dispõe. "*Ladrões de bicicleta* é um dos primeiros exemplos de cinema puro. Nada de atores, de história, de *mise-em-scéne*, vale dizer, enfim, na ilusão estética perfeita da realidade" (BAZIN, 1991, p. 277).

Cabe destacar que em relação a esse movimento, Aumont afirma:

> se caracterizava por uma filmagem em externas ou em cenário natural (em oposição ao artifício da filmagem em estúdio), pelo recurso a atores não profissionais (por oposição às convenções "teatrais" da atuação dos atores profissionais), por um recurso a roteiros que se inspiravam nas técnicas do romance americano e referindo-se a personagens simples (em oposição às intrigas clássicas bem "amarradas" demais e aos heróis de condição extraordinária), onde a ação se rarefaz (por oposição aos acontecimentos espetaculares do filme comercial tradicional). Finalmente, o cinema neorrealista teria sido um cinema sem grandes meios, escapando, assim, às regras da instituição cinematográfica, em oposição às superproduções americanas ou italianas de antes da guerra (AUMONT et al., 2012, p. 136).

Mas se a opção é por poucas tomadas internas e a maior parte das cenas se passa nas ruas e na dinâmica urbana, ao mesmo tempo não se trata da apresentação de uma realidade puramente objetiva, e sim traz o enaltecimento do cotidiano com o uso da câmera em seu funcionamento sem tantos dispositivos técnicos especiais. A câmera empunhada não traz neutralidade, pois o tema e

o tratamento dado são bem próprios a essa escola cinematográfica. A ficção conduz o espectador a caminhar com a narrativa com os pés fincados na crítica social revelando que os efeitos da guerra ressoam nas inúmeras interfaces do dia-a-dia.

Outra característica do gênero é o abandono de atores profissionais e a escolha por homens e mulheres que iniciam o trabalho de ator ou de atriz carregado de ineditismo. Ao mesmo tempo em que se transparece uma ideia de autenticidade nos gestos, na postura e nas expressões, depreende-se que o resultado primoroso e artístico do filme é fruto de um trabalho astuto de direção e de sua equipe que, certamente, contaram com artifícios para alcançar seus objetivos.

A presença que a criança adquire nesse gênero também é digno de nota. Se o personagem infantil era até então pensado no cinema a partir de uma fotogenia que muito contribuía com a sustentação da representação idealizada de infância como tempo de ser feliz, sem dramas existenciais, com o movimento neorrealista essa composição estética vem a se alterar. Eis aí uma concepção de criança em que o acolhimento de seus dramas existenciais não só colocam em questão o tempo sofrido da infância, mas tornam-se ao mesmo tempo espaço de reflexão sobre as mazelas de uma sociedade marcada pela exploração, pela miséria e pelo desamparo. Nessa direção, o que está presente em muitos filmes italianos é a destituição do idealismo e do romantismo presente nos personagens infantis. A partir de então, incidentes cotidianos ganharam contornos diferentes ao serem evidenciados sob o prisma da criança. De modo absoluto, coube ao neorrealismo italiano evidenciar com o auxílio dos olhos infantis a experiência trágica do viver.

> É como se o cinema não somente olhasse às crianças, mas tratasse de aproximar-se de uma mirada infantil, tentasse reproduzir, ou inventar, um olhar de criança. Algumas vezes o cinema dá a ver o mundo, o real, pelos olhos de uma criança. Por exemplo, quando coloca a câmara na altura dos olhos de uma criança e quando são os olhos de uma criança que dão ao visível suas qualidades perceptivas ou emocionais. Somente o cinema é capaz de tal feito (TEIXEIRA, LARROSA e LOPES, 2006, p. 15).

Trata-se então de uma inversão, da criança olhada e significada pelos dispositivos estéticos que a tornavam meiga e dócil, é através dos olhos dessa mesma criança que se acessa o (in)visível que cerca o traumático da infância. E esse é um trunfo neorrealista alcançado tanto por De Sica em *A culpa dos pais* (*I Bambini Ci Guardano,* 1944), *Ladrões de Bicicleta* (*Ladri di Biciclette*,1948), *Vítimas da Tormenta* (*Sciuscià*, 1945) e como pelo diretor Roberto Rosselini em *Paisá* (*Paisà,* 1946) e *Alemanha, Ano Zero* (*Germania Anno Zero*, 1948).

Lembramos que para Truffaut (2005), a presença das crianças no cinema de pronto é um expediente que sensibiliza o espectador, porém os enigmas que as crianças carregam apenas o cinema pode se aproximar. Para ele, “eis por que me parece que atingiremos um nível mais alto de verdade filmando

não apenas as brincadeiras das crianças, como também seus dramas, que são imensos e sem relação com os conflitos entre adultos" (2005, p.36).

Mas vamos ao filme!

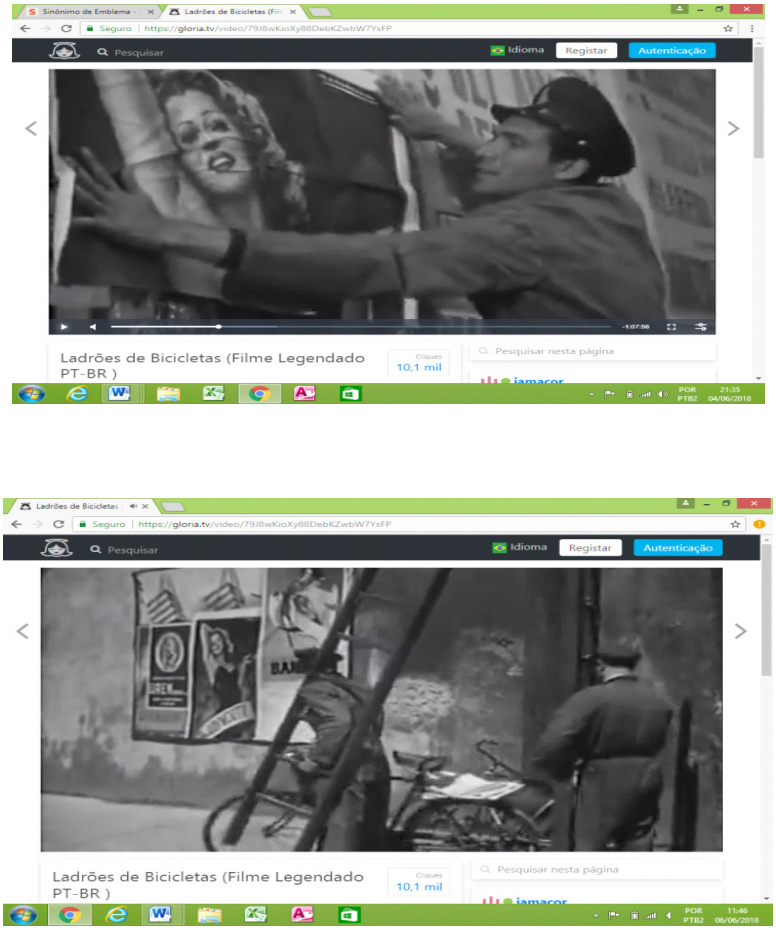
Ladroes de bicicleta

Em 1948, Roma tenta se refazer dos efeitos devastadores da segunda guerra mundial. Desestruturada e esvaziada de oportunidades, impera o desemprego e a luta por condições básicas. A cidade também tenta procura retomar a moral esfacelada pelo fascismo e reerguer da depressão econômica que atinge os trabalhadores.

É neste contexto que está situado o personagem Antônio, que tenta sobreviver à condição miserável de trabalhador desempregado. Desnorteado pela falta de trabalho, mas ainda com esperança de conseguir um emprego é apoiado pela mulher e pelo filho a penhorar os lençóis em troca da bicicleta anteriormente penhorada. Ele mostra-se tão preocupado com o objeto que o carrega em mãos até a sala onde foi atendido pelo encarregado do trabalho; pede para uma criança vigiar seu veículo ao levar sua mulher até uma vidente e presencia a limpeza cuidadosa que Bruno realiza na bicicleta, a qual ocupa um lugar central na parede da casa. Essas são atitudes que anunciam o peso da tragédia que estava por vir.

As diversas tentativas de recuperação da bicicleta funcionam com o agente motor da narrativa, pois nessa obra, a bicicleta não é um veículo ou uma ferramenta, é a representação da dignidade que lhe foi retirada. A bicicleta ganha esse simbolismo, pois é a possibilidade de sair da massa desempregada, de usufruir de um mínimo conforto e, o mais importante, é alçar a condição de trabalhador ainda que seja como fixador de cartazes nas paredes de Roma.

É interessante observar que a bicicleta foi roubada logo que Antônio colava um pôster de um filme hollywoodiano ainda muito voga na época: *Gilda* (1946) de Charles Vidor. Símbolo de beleza e sensualidade, a personagem interpretada por Rita Hayworth estampada no cartaz remete ao espectador a uma outra realidade completamente diferente à retratada no filme em questão, o que reforça as diferentes linhas cinematográficas do cinema italiano e norte-americano, pois o foco do olhar da primeira vertente é para as dificuldades de sobrevivência da classe trabalhadora, enquanto o da segunda, no caso de *Gilda,* enfatiza a ostentação da elite. Além disso, a presença desse cartaz já é um indício da ascensão do cinema hollywoodiano na Europa. Mas, de qualquer forma, essa metalinguagem de ressaltar o cinema dentro do texto fílmico é uma investida de mostrar que o cinema sempre será uma ilusão, contudo, no caso, dá ainda mais validade à tese de que a representação da realidade italiana contrasta com aquela projetada em *Gilda*.



Antônio e o cartaz do filme *Gilda* (1946) de Charles Vidor

Seguindo a estética própria ao Neorrealismo, em *Ladrões de Bicicleta,* não há a produção de um cenário artificializado, construído para o filme. As ruas da cidade, o trânsito, a multidão em busca de emprego e o movimento cotidiano são sempre retratados por uma fotografia acinzentada com iluminação natural. A proposta estética é de um cenário real sem a utilização de efeitos especiais em que o panorama social pós-guerra é o pano de fundo para a caça à bicicleta.

Dentre os inúmeros dispositivos estéticos utilizados no filme também destacamos a trilha sonora como um componente sintático que compõem a gramática fílmica. As canções instrumentais de Alessandro Cicognni direcionam o sentimento do espectador. A concatenação entre os sons ambientes, sejam síncronos ou autónomos, com as músicas e o silêncio evocam o mergulho na narrativa de tal forma que as emoções tendem a se direcionar conforme o ritmo e a densidade sonoras. O ritmo da perseguição ganha nuances acentuadas pelas músicas selecionadas e produzidas para a obra fílmica.

O furto da bicicleta, um acontecimento frívolo sob a ótica da dinâmica da cidade, ganha uma tal magnitude para a vida dos personagens que movimenta toda a narrativa. Ao analisar o neorrealismo italiano, Bazin comenta que “a tese do filme se eclipsa atrás de uma realidade social perfeitamente objetiva, mas esta

passa, por sua vez, para o plano de fundo do drama moral e psicológico que, por si só, bastaria para justificar o filme" (1991, p.269).

No filme, esse fluxo chama a atenção, uma problemática social em que, mesmo com a guerra findada, não é possível esquecê-la, pois os sofrimentos resistem notoriamente na luta pela sobrevivência, que é explicitada no campo subjetivo. O desemprego e a miséria fazem com que os laços sociais até então estabelecidos com o outro semelhante, sejam desfeitos. Se Antônio busca respaldo na polícia e no sindicato para auxiliá-lo, o descrédito dado a esse trabalhador de origem humilde destitui sua denúncia de um real reconhecimento entre os pares. Assim, prestes a perder a bicicleta, condição para manter o emprego de fixador de cartazes, sem a garantia de um trabalho que sustente o lugar simbólico diante da família, Antônio, pai de Bruno, encontra-se face ao mais puro desamparo.

Ao refletir sobre realidades de extrema miséria e pobreza, Calligaris (1991) afirma que essas situações são capazes de destituir um sujeito do simbólico e impossibilitar que ele seja reconhecido como pertencente à rede do valorizável socialmente. Desse modo, se um pai vir a ocupar esse lugar de miséria real, uma vez privado de sua cidadania, "será impossível então que ele valha simbolicamente para o filho, e só poderá valer realmente, como simples genitor ou como déspota" (1991, p. 110).

Mas antes de darmos continuidade a essa discussão, vejamos como a teoria psicanalítica pensa a função do pai.

Do pai ao Nome do Pai

A noção de pai proposta pela psicanálise não nos remete exclusivamente à existência de algum pai encarnado e, de fato, nada pode garantir antecipadamente que essa encarnação corresponda a consistência de um pai investido de seu legítimo poder de intervenção estruturante do ponto de vista do inconsciente (DOR, 1991).

Nesse sentido, o conceito de pai é menos o de um ser encarnado do que o de uma entidade essencialmente simbólica que ordena uma função. É devido a preeminência dessa existência simbólica que pensamos que seu caráter fundamentalmente operante e estruturante para cada um, qualquer que seja o sexo daquele a que se ache referido. "Em outras palavras, é por que esse pai simbólico é universal – daí a essência de sua necessidade – que, nós não podemos deixar de ser tocados pela incidência de sua função, que estrutura nosso ordenamento psíquico" (LACAN, 1999, p. 154).

É enquanto operador simbólico a-histórico, na medida em que não se encontra sujeito à ação de uma história, no sentido de um ordenamento cronológico, que tal significante marca a incidência da função paterna na estruturação de nosso ordenamento psíquico e nos assujeita a uma sexuação: conceito que se encontra no centro da questão do Édipo.

No seminário V, *As formações do inconsciente* (1957-1958), Lacan reafirma a função do pai enquanto simbólica e define o significante Nome do Pai como aquele que dá esteio e promulga a lei e cuja função consiste na regulação do sujeito com seu desejo em relação ao conjunto de significantes que o regem.

Nesse Seminário, Lacan não só aproxima o significante Nome do Pai ao complexo de Édipo, mas ressalta a existência de uma articulação lógica entre eles. É no interior do complexo de Édipo que o "Nome do Pai" se fará presente.

A partir da releitura de Freud, Lacan considera o complexo de Édipo como função estruturante, ordem simbólica na qual mãe, filho e pai são regidos por um significante mestre, o falo.

Vale ressaltar que, ao colocar a dimensão estrutural de tal complexo na incidência do falo na triangulação dos desejos do pai, da mãe e do filho, Lacan contrapõe-se a uma visão reducionista do Édipo como drama familiar, deslocando-o de uma visão relacionada essencialmente à família nuclear burguesa do tipo patriarcal.

A afirmação de que o Nome do Pai é um operador a-histórico não significa afirmar que ele não produza efeitos na vida de um sujeito. Aliás, dependerá de sua incidência na vida do sujeito para que nela se produza, ou não, um sujeito de desejo. "Em outras palavras, é preciso ter o Nome do Pai, mas também é preciso que saibamos servir dele. É disso que o destino e o resultado de toda a história podem depender muito." (LACAN, 1999, p. 163).

Ao propor a explicação da função paterna como instauradora da lei simbólica por uma escrita metafórica designada como Nome do Pai, Lacan justifica tanto a função do Complexo de Édipo quanto o seu fim, o complexo de castração. De fato, faz-se necessário apontar como o pai se torna Lei, visto que nenhum pai, seja ele real ou imaginário, encontra-se a altura dessa função, sendo capaz de exercê-la plenamente. O Nome do Pai, está ligado à instalação do significante fálico como significante central de toda economia subjetiva. É o pai simbólico na medida em que ele tem a potência e o uso legítimo do falo, quem está em condições de interditar a mãe a criança como objeto de suas aspirações sexuais.

Através do complexo de castração, a criança tem de fato de renunciar a ser falo para a mãe e, para tê-lo de outro, na medida em que só então pode ter acesso ao mundo do simbólico. Esse terceiro tempo, que é, no início, o falo imaginário entre mãe e criança, é o esboço do acesso a toda dialética simbólica o fundo de uma experiência de perda. A incidência fálica é considerada como o único agente reguladora economia do desejo e de sua circulação com referência a mãe e o filho.

É por isso que o pai simbólico, – enquanto representante da lei – tem como tarefa ser o transmissor de uma insígnia que não é apenas a de uma pertinência, mas também a de uma identidade sexual, responsável pela nomeação e inscrição do sujeito em uma determinada cadeia de filiação.

No filme, é ao pai simbólico que Bruno se reporta. É a esse pai, instaurador de uma lei primeira, responsável por sua inscrição como desejante no mundo dos humanos a quem ele se dirige oferecendo sua companhia e parceria. Afinal, estar sob a guarda desse pai simbólico é condição para Bruno receber a outorga de uma cidadania, um lugar simbólico, ideais e valores básicos de referência.

A pequenez de Bruno, acentuada pelo diretor nas tomadas em plano geral e médio, só é atenuada pela posição de resiliência que ele apresenta face ao drama vivido. Com o uso reiterado do plano sequência De Sica possibilita-nos observar imagens em que Bruno acompanha o pai pelas ruas de Roma: ora com passos acelerados ao lado desse, ora de modo mais lento atrás dele, ora de mãos dadas, ora separados. Como testemunha do drama paterno, do que pode vir a

significar sua possível destituição do mundo do trabalho, é ao pai que ele dirigirá reiteradamente seu olhar vigilante e inquiridor.

Olhar de Bruno direcionado ao pai prevalece no filme

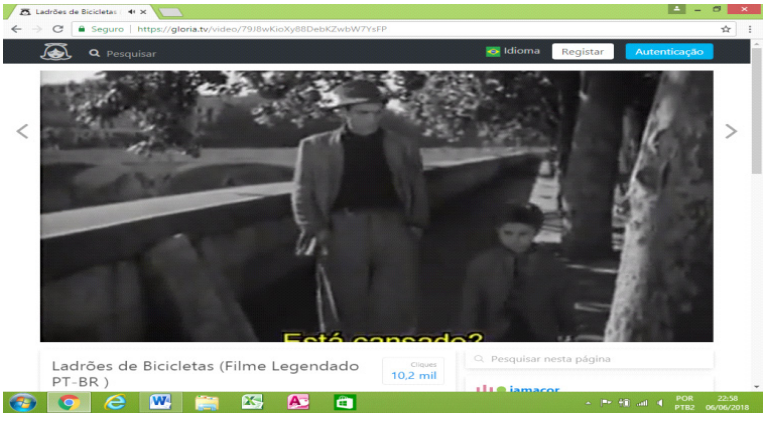
A fotografia do filme chama a atenção por apresentar a frequente aproximação física de Bruno com o pai e o olhar direcionado para ele, contudo, um aspecto que dá relevo à essa relação pai e filho é a corporeidade dos personagens dentro do enquadramento. A gestualidade da criança se endereça o tempo todo ao pai, este focado na busca de suspeitos do furto da bicicleta, volta sua atenção sempre em outra direção. As capturas fotográficas, o enquadramento e a luz sobre o rosto da criança evidenciam a diferença de estatura e cabeça de Bruno inclinada para o pai transmite ao espectador a sensação de que para a criança a dimensão espacial é outra, já que ao seu prisma tudo parece maior, sendo assim, esse pai ocupa um lugar, sob o ponto de vista de Bruno, Antônio está elevado.

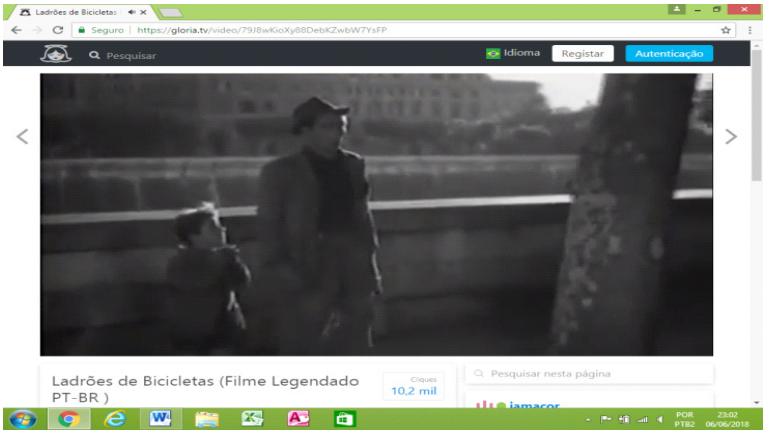
Mas como o objeto olhar, sustentado por De Sica, pode ajudar-nos a pensar sobre a incidência da dialética escópica no Édipo e nos processos de identificação que o acompanham?

O olhar e o Édipo

Conforme antecipamos anteriormente, “foi a partir da repetição com variações de cenas em que o olhar reina, que pudemos nos deparar com uma dialética aparentemente (in)visível para nós adultos, mas que demarca a infância de qualquer criança: ‘olhar o pai’ e ‘ser olhado por este.’ Uma dialética que nos permitiu pensar sobre a incidência da pulsão escópica no drama edipiano”.

Sabemos que o movimento das imagens constitutivo ao cinema revela uma perspectiva e conduz a atenção do espectador ao mergulhá-lo no universo dos personagens a partir dos ângulos da câmera. No decorrer do filme, pudemos observar uma opção por enquadramentos concebidos a partir de planos gerais e médios nos quais as figuras dos personagens encontram-se quase sempre posicionadas no mesmo quadro. O que possibilitou ao espectador deparar-se com uma certa cumplicidade entre pai e filho. Nessas cenas, não foi a Palavra, mas sim o olhar que foi alçado a posição de elemento responsável pelo vínculo estabelecido entre ambos. É com seu olhar silencioso que Bruno bordeja a imagem do pai recortando os traços com os quais ele se identifica, e é com o olhar que o pai lhe dirige que ele parece confirmar seu pertencimento a uma filiação simbólica.





Para a psicanálise, o olhar é um dos suportes do desejo do Outro, pois o sujeito constitui-se afetado por este olhar enquanto objeto de desejo do Outro. E se Freud não apresentou em seus trabalhos uma pulsão parcial escópica especifica, é porque parece supor uma escopicidade estrutural da pulsão, podendo esta ser reco-

nhecida nas cenas originárias da separação, castração e sedução (QUINET, 2002).

Pressupor uma dialética da "pulsão escópica" significa considerar a existência de possíveis destinos pulsionais — reversão em seu oposto, retorno em direção ao próprio indivíduo — considerando uma gramática pulsional em suas versões ativa, passiva e reflexiva. Nesse sentido, "olhar", "ser olhado" e "fazer-se olhar" pelo outro, — apresenta-nos como uma verdadeira lógica escópica determinante na constituição psíquica de qualquer sujeito e que retornará no decorrer da vida em diferentes momentos.

No texto, *Sobre o Narcisismo: uma Introdução* (1914), Freud afirma que o nascimento de um filho pressupõe uma certa revivescência do narcisimo dos pais uma vez que eles fazem da imagem de si mesmo (projetada no filho), o seu objeto de amor. Nesse momento, os pais fornecerão ao olhar do filho uma certa imagem, suporte do que Freud denominou de identificação primaria. Será a internalização dessa imagem, cuja construção se deu a partir dos sonhos e desejos dos pais um dia abandonados em função das exigências de uma realidade que não lhes permitiu sua realização/satisfação, que fornecerá a criança o ponto inaugural de uma estruturação subjetiva.

Se internacionalização dessa imagem, por parte da criança, faz parte de um processo primeiro de identificação que será então o ponto de partida das séries identificatórias com as quais ela será constituída, o momento seguinte caracterizar-se-a pelo esforço desta em coincidir com os sentidos que preenchem a imagem que satisfaria seus pais (identificação primária) e aos outros (identificação secundária). Um processo para sempre inacabado e que jamais será eliminado completamente.

Mas se a formação do eu em Freud é pensado a partir do tempo do narcisismo, Lacan, fazendo uso das reflexões freudianas, pensa a formação do eu a partir da imagem do outro, em um tempo mítico, concebido por ele como estádio do espelho (LACAN, 1992a). Nesse momento, é a consistência e a pregnância da imagem do corpo do Outro do espelho que permite que o corpo do bebe - até então supostamente despedaçado - ganhe uma unidade a partir da qual se constitui seu eu ideal. É esse grande Outro que traz consigo um "olhar" que detalha esse corpo, inscreve-o e o nomeia.

> O olhar em cena no estádio do espelho é o olhar daquele que ocupa o lugar do Outro, por exemplo, a mãe. Trata-se de um olhar buscado pela criança – ao virar-se do espelho procurando algum sinal do lado do Outro. Essa troca de olhares, olhares em uníssono, olhares que ao se cruzarem constituem um só olhar – é causa de jubilação. [...] Trata-se 'desse ser que ele viu primeiro aparecer na forma de um dos pais que, diante do espelho, o segura. Ao se agarrar a referência daquele que o olha num espelho, o sujeito vê aparecer não o seu ideal do eu, mas o seu eu ideal, esse ponto em que ele deseja comprazer-se em si mesmo'. Para o sujeito, os aplausos daquele que está no lugar do Outro do espelho se conjugam com a satisfação obtida com a captura narcísica da imagem desejada e idealizada de si mesmo que ele vê em seu reflexo. O resultado é a jubilação (QUINET, 2002, p.130-131).

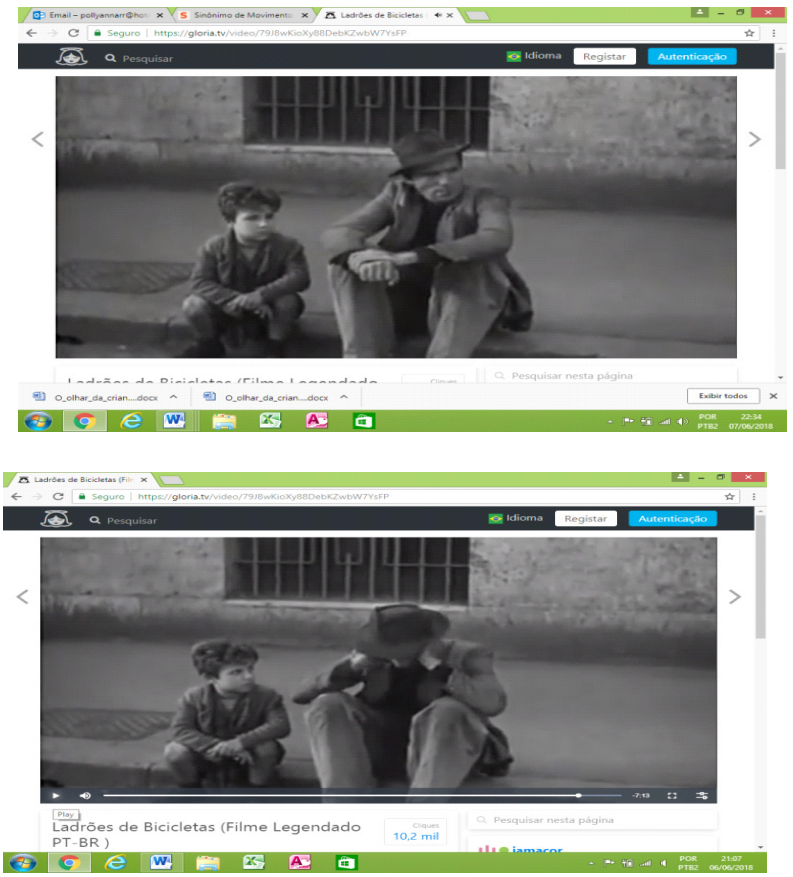
Conforme é possível observar, a dimensão escópica presente no par olhar e

ser olhado, faz-se presente no estádio do espelho como uma experiência originária a partir da qual constituirá - para todo o sempre - uma lógica do olhar (ASSOUN, 1999, p. 63).

Mas se o estádio do espelho é responsável pela unificação de um corpo despedaçado fazendo desse corpo UM, é ele que também fornece as condições para a entrada do pequeno ser no Complexo de Edipo. Nesse tempo, será também pela via do olhar que uma diferença sexual poderá ser experimentada e observada, comparecendo, desta forma, como operador teórico, cujo contexto é o enigma do falo. Ou seja, é a partir da percepção visual da castração do Outro sexo que uma realidade psíquica será estruturada. Operações que farão do escopismo paradigma da pulsão sexual, constituinte do próprio desejo.

Em relação a Bruno, esse é o seu tempo, momento em dirige seu olhar ao pai procurando interpretar o enigma que o constitui. É com esse pai, já na posição de pai simbólico, que ele se identifica recolhendo dele traços com os quais se identifica.

O que a câmera de De Sica nos obriga a olhar com seus planos e enquadramentos, com sua fotografia melancólica com imagens acinzentadas é o sentimento de desamparo que habita o tempo da infância uma vez que elas iluminam o (in) visível (e ir)representável que cerca o traumático dessa experiência. Completamente a mercê do desejo do Outro, é com o olhar que Bruno perscruta o mistério que marca esse homem que ele toma como modelo de identificação.



Bruno olha o desamparo paterno.

Esgotado o tempo da espera, Antônio sucumbe ao seu dilema ético e tenta furtar uma bicicleta, acreditando que o filho tivesse retornado para casa conforme sua solicitação. Aquele que sofreu o roubo de sua bicicleta decide por repetir o ato e fazer justiça com suas próprias mãos retirando do outro semelhante o objeto que acredita lhe pertencer por direito. Um objeto cujo significado, vale lembrar, não se remete ao seu valor venal, mas a condição simbólica de trabalhador.

Em *Introdução teórica as funções da psicanalise em criminologia* (1992b), Lacan destaca uma afirmação de Marcel Mauss de que quando as estruturas sociais são simbólicas, elas permitem condutas reais; quando se tornam reais, são as nossas condutas que se tornam simbólicas. Tal afirmação pode ser compreendida da seguinte forma: no caso de uma estrutura social simbólica, cujo suporte é dado pelo operador lógico Nome do pai, as ações são garantidas pelos valores, obrigações e tradições e são esses ideais que tornam possível ao sujeito a outorga do lugar de trabalhador e de cidadão. Entretanto, quando as estruturas sociais são reais, ou seja, simbolicamente pouco consistentes, elas não podem garantir ao sujeito uma posição simbólica – nem mesmo os lugares de trabalhador ou cidadão –, e a conduta do sujeito deverá ser simbólica tornando possível um ato singular que lhe restitua um verdadeiro estatuto simbólico.

Foi com Lacan que aprendemos que em "nossas estruturas sociais é evidente que essas se tornam cada vez mais reais em lugar de simbólicas (MELMAN, 1992, p. 49)". Daí podermos observar de forma quase generalizada, o que Lacan denominou de declínio do Nome-do-Pai. Um tempo em que os valores mínimos de filiação e cidadania,

> [...] devem ser conquistados pelo sujeito graças a seus atos. E estes atos seriam necessariamente marginais, fora da lei, pois estariam respondendo a uma ausência de lei simbólica, procurando encontrá-la, suscitá-la, de uma certa forma fundá-la (CALLIGARIS, 1991, p.111).

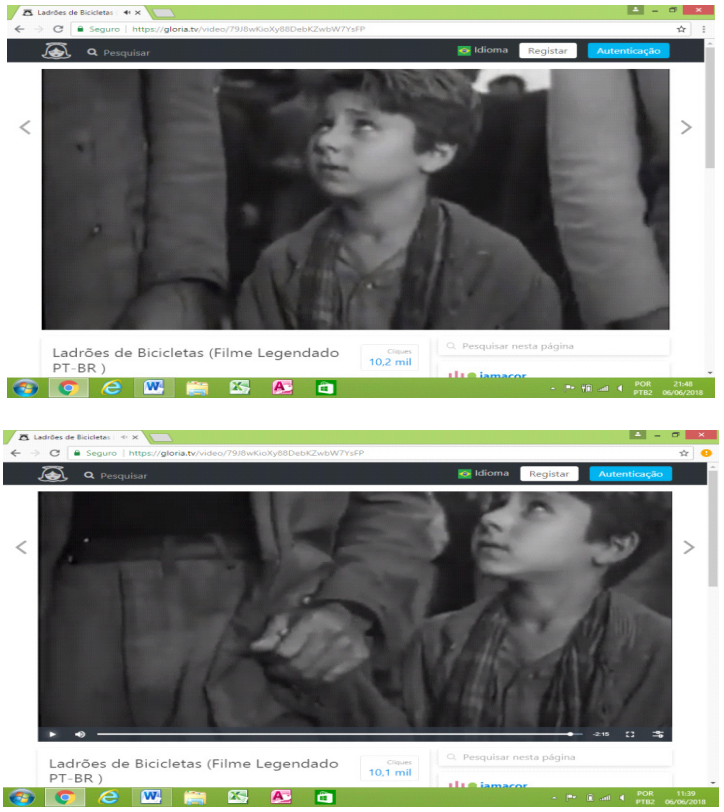
Imerso a uma miséria real, desamparado pela ordem social, Antônio opta por um gesto simbólico que dá a ver a impotência da função simbólica que essa mesma ordem social deveria garantir. Um gesto marginal, porém simbólico, uma vez que a posse da bicicleta o possibilitaria reconquistar sua dignidade de cidadão. Ato simbólico, ainda que marginal, pois não adere a nenhuma lei, mas procura fundar uma.

CENA FINAL

Finalmente liberto pelos transeuntes, pai e filho caminham lado a lado em silêncio. Nesse instante, o pai interrompe a cumplicidade presente na troca de olhares com o filho que lhe entrega o chapéu recolhido no chão. Afinal, o que haveria de compartilhar a não ser o sentimento de humilhação, vergonha e culpa, que agora o acompanha.

Nessa cena, Bruno é situado em primeiro plano, a câmera objetiva lhe dá centralidade com o uso da iluminação e incide sobre sua expressão facial. É com a angústia de Bruno que o espectador se depara.

Apenas alguns segundos se seguem até que Bruno face ao desamparo paterno tome a decisão de buscar a mão do pai que ganha centralidade no enquadramento proposto. Mesmo experienciando a queda na imagem idealizada do pai, mesmo reconhecendo-o em sua falta, mesmo assim, Bruno sustenta a sua função simbólica e deixa-se conduzir.



Bruno dando a mão ao pai

Um ato garantido por uma transmissão, por uma filiação já efetuada pelo pai. É a garantia de que uma autoridade paterna ainda impera, é a certeza de que uma lei ainda se faz presente, que possibilita a Bruno voltar-se a esse pai humilhado, reconhecê-lo em sua castração sem, no entanto, destituí-lo de sua função.

Na última cena, pai e filho caminham de mãos dadas entre a multidão até que em seu interior eles desapareçam ...

REFERÊNCIAS

ASSOUN Paul-Laurent. **O olhar e a voz:** lições psicanalíticas sobre o olhar e a voz. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

AUMONT, Jacques [*et al*.]. **A estética do filme.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAZIN, André. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRISELANCE, Marie-France, MORIN, Jean-Claude. **Gramática do Cinema.** Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2011.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. Saõ Paulo:Escuta, 1991.

DOR, Joel. **A função do pai**. O Pai e sua função em Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1991.

FREUD, Sigmund. ***Sobre o Narcisismo: uma introdução.*** *Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Freud, v. XIV)*

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos.** Tradução vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1992a.

____. Introdução teórica as funções da psicanalise em criminologia. In: **Escritos.** Tradução vera Ribeiro. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1992b.

____. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MELMAN, Charles. **Alcoolismo, delinquência, toxicomania**: uma outra forma de gozar. Tradução de Rosane Pereira; organização e revisão técnica Contardo Calligaris. São Paulo, Escuta, 1992.

QUINET, Antônio. **Um olhar a mais:** ver e ser visto na psicanálise. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2002.

ROURE, Glacy Q. de. Em nome do pai. **Trata-se de um criança**. I Congresso Internacional de Psicanalise e suas conexões. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LAROSSA, Jorge e LOPES, José de Sousa Miguel. **A infância vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos: textos sobre o cinema.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema.** Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983.

O PAPEL DO CONTEXTO DE CRIAÇÃO NO TRABALHO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Nin Ferreira
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
paulonin@gmail.com

Este trabalho trata da importância do contexto para a aprendizagem em artes visuais por crianças na educação infantil, no âmbito de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo refletir sobre o papel das interações sociais de crianças no processo na elaboração de produções artísticas. Partiu-se do entendimento de que a arte infantil é um fluxo performativo de eventos, influenciado pelas circunstâncias pessoais, sociais, e pelas condições materiais e ambientais de produção, onde o compartilhamento de significações pelas crianças quase sempre se dá em torno de um objeto ou de brincadeiras (THOMPSON, 2002). Com o pressuposto de que as crianças são agentes de seus desenvolvimentos, criações, apropriações e transmissões da cultura, este trabalho procura responder às perguntas: qual o papel do ateliê de artes plásticas para o processo de aprendizagem em artes visuais? Quais as condições concretas são importantes para a criação em artes na educação infantil?

O objetivo desse trabalho foi observar como o contexto estruturado de um ateliê de artes visuais pode oferecer bom suporte para o processo social das crianças nas atividades de artes plásticas e refletir sobre o papel do ateliê, com todos os seus objetos e mobiliário, para a ação criativa e compartilhada de crianças numa instituição de educação infantil.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Dois aspectos estão em evidência neste artigo em relação aos procedimentos metodológicos. Primeiramente em relação aos fundamentos estéticos do trabalho com artes visuais com crianças e, depois, sobre o contexto material das observações, parte de uma abordagem de campo no formato de oficina. Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa de doutorado, na qual este artigo é baseado, foi observar as interações das crianças e em que medida essas interações afetavam suas produções em artes visuais. Isso justificou o fato das ações terem sido planejadas com um mínimo de intervenções que direcionassem as produções das crianças, tendo as intervenções sido limitadas, na sua maioria, à organização do ambiente e à oferta de materiais. Contudo, uma intervenção mais direta que se mostrou importante foi a divisão do grupo de crianças em dois subgrupos na etapa inicial, que permitiu uma observação mais acurada do processo de familiarização com o novo ambiente. Cabe ressaltar que apesar das observações terem sido realizadas dentro de um Centro Municipal de Educação Infantil, numa sala especialmente montada na instituição, a proposta de ação feita às crianças e as suas agências não estavam vinculadas aos projetos pedagó-

gicos desenvolvidos pelos profissionais que lá trabalhavam. O formato de oficina pensado para a produção dos dados, embora não sendo o assunto deste artigo, era importante que ocorresse no CMEI, ambiente de socialização das crianças, porém, em dinâmica diversa das atividades cotidianas da instituição. Como dito, voltarei ao ambiente das oficinas mais adiante.

FUNDAMENTOS ESTÉTICOS E O CONTEXTO

Albano (1991), ao falar do ateliê como espaço de criação, associa esse espaço à imagem que Bachelard (1993) constrói para a casa em "A poética do espaço": "...se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz" (BACHELARD, 1993, p. 26). Um espaço vazio nada nos diz, mas um espaço bem organizado pode ser "sedutor" e instigar a brincadeira com os materiais, que é como podemos chamar a arte infantil. A própria palavra oficina está associada ao fazer ativo, o lugar de realização de um ofício.

Todavia, a ação criativa das crianças está diretamente relacionada às relações de poder que adultos estabelecem com elas, pois criar depende da possibilidade de fazer escolhas e exercer livremente seu direito à mobilidade durante os momentos de criação.

> […] criar significa muitas vezes viver alguns momentos no caos. A própria natureza da atividade de construção solicita da criança uma ampla circulação pelo espaço na busca dos materiais. Para dar suporte ao devaneio lúdico, ter um espaço estruturado é tão significativo quanto o tempo da ação ser disposto de forma simples e clara. Espaço e tempo são elementos organizadores da criação, são os solos firmes sobre o qual o devaneio flutuante da criança pousa e se orienta. A autonomia da criança pode ser identificada observando-se a sua ação intencional, seu movimento pleno de motivação criativa, ao lado de um adulto que a acolhe e observa, pois o espaço e o tempo de trabalho também refletem as relações de poder que se instalam entre adultos e crianças. (FERREIRA, 2009, p. 64).

Outro aspecto a ressaltar quanto ao uso do espaço diz respeito à gestualidade expressiva, própria das ações das crianças em situações de brincadeira, e se relaciona com a maneira como o adulto as interpreta. Fortunati (2009) diz que a proposta de Educação Infantil da cidade de San Miniato, no norte da Itália, compreende o espaço como um contexto de desenvolvimento social e individual das crianças. No entendimento do autor, o espaço, assim concebido, alivia as tensões entre adultos e crianças, pois diminui a necessidade de controle. No meu entendimento, para que o espaço possa exercer essa influência, o adulto deve abrir mão de parte do seu poder de controle, permitindo que a gestualidade infantil o ocupe com a sua forma específica de expressão. "Ouvir a voz" da criança não se trata somente de ter ouvidos bem abertos, mas de uma relação de respeito a todo tipo de manifestações do outro.

Para propor uma situação mais aberta e ativa na pesquisa, base deste artigo, instada numa organização de espaço e materiais que convidava a criança

a fazer escolhas, em que as formas de utilização dos espaços e materiais eram negociadas pelas crianças, foi necessário criar um ateliê especialmente montado, visto não existir tal espaço nas escolas da rede municipal de Maceió, AL, que foram visitadas numa fase preliminar de escolha do campo de observações.

Michel Foucault (2010), na obra Microfísica do poder, diz que o disciplinamento nas instituições existe desde a antiguidade nos exércitos e ordens religiosas, mas nos séculos XVII e XVIII, houve um aperfeiçoamento das técnicas disciplinares com o objetivo de exercer o controle dos corpos, sua presença e circulação de maneira mais objetiva. Nesta época as estratégias de controle se sofisticam, migram e se difundem da caserna para hospitais e escolas.

> Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório (FOUCAULT, 2010, p. 61).

A escola tradicional, que serve de modelo para muitas escolas de Educação Infantil ainda hoje em Maceió e no Brasil, é uma das herdeiras das concepções restritivas do espaço, individualiza a inserção dos corpos, como diz o filósofo, organizando filas e outras formas de ordenação e participação.

Ao pensar na estrutura do espaço a ser oferecido às agências das crianças na realização das observações de campo, inspirei-me nos fundamentos estéticos da conhecida experiência italiana da província do norte-italiana de Reggio Emilia, uma rede pública de escolas, dirigida por muitas décadas por Loris Malaguzzi (EDWARDS et al, 1999; HOYUELOS, 2006; GANDINI et al, 2012; RABITTI, 1999; VECCHI, 2013) que implantou o conceito de ateliê como centro das atividades e dos projetos na Educação Infantil.

A proposta educacional de Reggio Emilia não caracteriza as instituições como escolas de arte (VECCHI, 2013), nelas, o ateliê e as atividades artísticas são os aglutinadores dos processos de conhecimento que surgem das investigações das crianças que tem na dimensão estética um núcleo irradiador de concepções de criança, educação, aprendizagem, conhecimento e relações humanas.

Vea Vecchi (2013, p. 58), que foi por trinta anos “atelierista” da escola Diana, uma das primeiras do *Zerosei*, como é chamado o programa de educação infantil de Reggio Emilia, afirma que a dimensão estética é um processo de empatia que estabelecemos nas relações com as coisas, com o que fazemos e pensamos, que envolve uma atitude de cuidado e atenção, curiosidade e espanto. A “Vibração estética” das crianças é o conceito chave do projeto de implantação dos ateliês por Loris Malaguzzi, na década de 1960. 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. Ter o sentido estético é "ser sensível à estrutura que conecta" (BATESON, apud VECCHI, 2013, p. 60) e os processos artísticos são exatamente aqueles por meio dos quais estas conexões se realizam e se comunicam.

Rabitti (1999, p. 148) diz que na escola que realizou sua pesquisa em Reggio Emilia observou que, nas atividades artísticas, os professores não tratavam de questões conceituais dos elementos das linguagens plásticas como cor, linha, composição, por exemplo. Os trabalhos eram entendidos como formas de comunicação potencializadoras da imaginação e da criatividade, uma sensibilidade para fazer relações entre as coisas e com os outros. A estética, neste contexto, também não diz respeito à arte dos museus, pois a exibição de imagens da arte às crianças, seguida de interpretação, como método de aprendizagem, não faz parte da proposta reggiana (VECCHI, 2013). Portanto, o desejo de comunicar as descobertas sobre as coisas por meio das linguagens plásticas, que se origina no processo criativo, atravessa uma perspectiva ética, de respeito pelo outro, de consideração por outras formas de sentir e pensar.

Para Loris Malaguzzi (cf. HOYUELOS, 2006, p. 127), o ateliê nas escolas de Reggio é um lugar "impertinente" no sentido de que não se baseia em ideias preconcebidas ou cristalizadas, engolfadas pelo mesmismo, réplicas estereotipadas, que ele identifica na educação tradicional, que impõe a repetição como método de inculcação. O ateliê é o lugar do espanto, do assombro que promove o atamento de conexões e o estabelecimento de relações, onde se aninham a expressividade e a liberdade de escolher e pensar. O respeito pelas formas específicas de conhecer e ser das crianças nas escolas de Reggio Emilia, passa pela impertinência da própria atitude do educador em recusar as ideias já construídas sobre infância e crianças e ter olhos e ouvidos atentos para as experiências delas. O assombro assume, na perspectiva ética, dois polos complementares:

> Quero dizer que o assombro acontece quando a criança percebe que ela é a autora e protagonista da sua própria aprendizagem [...] Pense, por um momento nas relações entre espanto e estratégia. [...] o que é importante é que entendamos que o assombro pode ser um instrumento que não somente pertence à criança, mas que pode ser um instrumento de que podemos nos servir para manter elevada a capacidade de tensão que a criança demonstra no seu ritmo de exploração e investigação. Dessa maneira, se converte em um instrumento de uma grande complexidade que deve ser mantido (MALAGUZZI apud, HOYUELOS, 2006, p. 123, minha tradução).

É importante ressaltar que a presença da arte nos ateliês de Reggio Emilia se inspira nos procedimentos estéticos da arte moderna e contemporânea. A concepção de Malaguzzi para o processo epistemológico das crianças nas linguagens plásticas, presente nos ateliês, é o entendimento de que os modos de conhecer da infância são muito próximos de concepções poéticas da própria arte e no trabalho dos artistas (VECCHI, 2013; HOYUELOS, 2006).

Nas escolas de Reggio Emilia, os processos criativos, nos projetos didáticos,

não partem de imposições dos adultos, mas da sua escuta sensível para as iniciativas das crianças, “são processos acionados pelas crianças” diz Rabitti (1999, p. 150). A arte, na concepção de Malaguzzi (VECCHI, 2013), é um instrumento de leitura das iniciativas e simbolizações das crianças e não está apenas no que as crianças fazem, mas nos sentidos e significações das interações entre educadores e crianças e delas entre si.

O ateliê, com seus materiais variados e específicos, é o aparato criado pela proposta de Reggio Emilia para os processos da linguagem. A própria concepção de linguagem se vincula a eles. Educadores americanos que fazem uso do ateliê, inspirados na proposta italiana (SCHWALL, 2013, p. 32) entendem os “materiais como linguagem”:

> Nessa visão, os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido de experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados. As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar.

As “cem linguagens da criança”, lema das escolas de Reggio Emilia muito lembrado no Brasil, originalmente título de poesia de Loris Malaguzzi, depois título de exposição que percorre o mundo e mais tarde título do livro (GANDINI et all, 1999), ganham mais sentido ainda se entendermos como linguagens originárias da variedade de materiais que um ateliê pode oferecer para as operações estéticas das crianças.

Num mesmo sentido, Walter Benjamin (1982) diz que os materiais têm uma face voltada somente para as crianças. Eles “falam” com as crianças. Os materiais como linguagem é a forma como as crianças atuam criativamente a partir de eventos de “vibração estética”, que cria a necessidade de expressão e comunicação.

As crianças comunicam-se com seus pares e com os adultos no ateliê, não apenas pelas palavras, dizendo o que fizeram, mas o próprio produto do que fazem com os materiais, que são em si formas poéticas de significação que podem ser comunicadas e compartilhadas. Essas formas são emolduradas por gestos, expressões faciais, posturas e atitudes corporais num diálogo tácito, e fazem parte das interações das crianças tanto quanto a fala. A forma das crianças agir e pensar é materialista, no sentido de que estão muito próximas da experiência concreta cotidiana. Bachelard (1997, p. 9) nos fala da característica material da imaginação na infância:

> Os primeiros interesses psíquicos que deixam traços indeléveis em nossos sonhos são interesses orgânicos. A primeira convicção calorosa é um bem-estar corporal. É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da libido infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação dessa libido se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas

> as funções orgânicas. A libido surgiria então como solidária com todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada como uma dinâmica do apetite e encontraria seu apaziguamento em todas as impressões de bem-estar. Uma coisa é certa, em todo o caso; o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são sonhos das substâncias orgânicas.

Compreender o material como linguagem, no meu entendimento, é parte de uma concepção epistemológica da infância, em que as significações são construídas a partir de formas de comunicação muito próximas do corpo, da experiência do mundo social e natural imediato. Gaskins, Miller & Corsaro (1992, p. 14) dizem que na cultura de pares a linguagem tem um valor pragmático de possibilitar a entrada das crianças no mundo social. Penso que isso certamente não se refere apenas à linguagem falada, mas a todas as formas de linguagem, "as cem linguagens", como diz Loris Malaguzzi (EDWARDS et al, 1999). Em complemento a isso, quando Corsaro (2003) diz que as culturas de pares de crianças são situadas, querendo dizer com isso que elas se vinculam às situações socioculturais específicas onde as rotinas se desenvolvem, não podendo ser universalizadas, entendo que esta concepção deve incluir também a variável do contexto físico onde a vida se desenvolve.

A partir dessas considerações, penso que o processo imaginário, disparado pelo assombro estético com os fenômenos, incita a ação criativa e comunicativa, individual e social da criança, e seguir a pista do que as crianças compartilham entre si nas suas experiências estéticas no ambiente concreto, foi um bom caminho para compreender o papel do contexto de produção para as expressões artísticas das crianças.

PROCEDIMENTOS GERAIS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados se deu em 2016, em instituição de educação infantil da rede pública de Maceió, Alagoas, com 11 crianças de 4 e 5 anos, em sala da instituição reorganizada para a pesquisa, com a introdução de um ateliê de artes plásticas. O ateliê montado para a pesquisa continha duas estantes com materiais gráficos (papéis de diversos tamanhos e cores, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera e lápis grafite), matérias de pintura (tinta guache de muitas cores, pincéis de diversos tamanhos, potes diversos e formas de gelo para mistura de tintas), argila, tesouras, cola branca e várias caixas com divisórias com sucata muito variada e miudezas. Os materiais foram organizados nas prateleiras diariamente, a partir da necessidade de reposição dos itens faltantes, de forma a garantir a possibilidade de escolha por parte das crianças. Doze intervenções foram desenvolvidas no formato de oficina de artes visuais, em duas etapas, em sessões videogravadas de uma hora de duração. Na primeira etapa pode-se observar o processo de familiarização com o espaço e materiais. A primeira sessão que contou com todo o grupo reunido, evidenciou o limite do espaço - a metade da sala de leitura da instituição - em atender aquele número de crianças. Nesta etapa a sala possuía, além das estantes de material, apenas três mesinhas e algumas cadeiras. Em

face desta dificuldade da segunda a sexta sessão as crianças foram divididas em dois subgrupos. A segunda etapa, com o grupo completo, houve uma ampliação do espaço físico do ateliê, que passou a ocupar a totalidade da sala de leitura, com o acréscimo de uma grande mesa de trabalho, o que permitiu a observação das interações no processo de consolidação da familiarização. Os dois episódios transcritos mais adiante forma registrados na primeira sessão da primeira etapa, representando a primeiro contato das crianças com o espaço e materiais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Kaufmann (1997) no artigo “Le monde social des objets” coloca em relevo a importância dos objetos para a vida social. Embora advertindo que os objetos não podem ser equiparados às pessoas na análise das situações sociais, o autor afirma que entendermos seu papel nas interações humanas é um passo fundamental para compreendermos os mecanismos pelos quais os indivíduos produzem a vida social e a si mesmas, ou em “como a sociedade produz indivíduos enquanto está sendo produzida por eles” (KAUFMANN, 1997, p. 121).

Segundo Kaufmann, embora a humanidade tenha por base o comportamento animal, fruto da evolução, ela construiu para si uma memória fora do seu corpo, representada por toda a aparelhagem exteriorizada da cultura. Os objetos como portadores da memória social construída ao longo da história, habitam nosso dia a dia, nos incitando a pensar e agir de maneira específica, funcionando como referências nos encadeamentos de gestos, percursos cotidianos e ritmos da vida familiar. Partindo do princípio de que a identidade do indivíduo na sociedade contemporânea é múltipla, fragmentada e instável, Kaufmann afirma que a estabilidade da identidade somente é alcançada pela força coercitiva do mundo exterior, no qual os objetos desempenham um importante papel de manter a constância da vida concreta, operando como “protetores do eu” (KAUFMANN, 1997, p. 113), ou seja, “guardiões” da identidade. Contudo, o autor adverte que não devemos valorizar o objeto em si, mas a relação que as pessoas estabelecem com eles, que são fundamentais para a produção da existência humana.

Refletindo sobre como os objetos entram na vida das pessoas, isto é, como além da história social que carregam passam a ser vinculados a uma história pessoal, o autor diz que há duas formas por meio das quais ocorre este processo que ele nomeia de “familiarização”: a familiarização pelo espírito e a familiarização pelo corpo. A primeira é a consciência que temos da presença dos objetos que nos chama à atenção e, por um motivo ou outro, ficam no pensamento. Esta, porém, segundo Kaufmann (idem), não é a principal forma de familiarização, mas sim aquela que se opera pelo corpo, antes mesmo que os objetos estejam em forma de pensamento ou de palavra.

O autor diz que na familiarização pelo corpo, os objetos não se limitam ao espaço físico que ocupam, mas passam a fazer parte de um corpo de “geometria variável”, permanecendo invisivelmente presentes nos automatismos gestuais das pessoas na vida cotidiana. Esta invisibilidade é o que Christian Bessy e Francis Chateauraynaud chamam de “regime de influência”(Cf. KAUFMANN,

1997, p. 117) que é quando os objetos ficam presos ao mundo implícito das pessoas: “O objeto desaparece no mundo invisível da rotina, muito simplesmente porque é incorporado no sentido estrito da palavra, introduzido no universo os gestos falam por si mesmos.” (KAUFMANN, 1997, p. 117, minha tradução).

Os objetos familiarizados passam a ser concretamente incorporados nos gestos e deslocamentos que as pessoas fazem sem pensar nos contextos em que vivem. Para Kaufmann, os objetos podem sair do “regime de influência” e “reaparecer”. Isso acontece quando um objeto quebra ou faz um barulho incômodo, ou porque queremos consertá-lo ou vendê-lo, por exemplo. Porém, na vida cotidiana os mais diversos objetos são constantemente reintroduzidos na vida íntima por meio de manipulações, apalpadelas, carícias, negociações que os inspeciona e domestica para que sirvam de esteios invisíveis da estabilidade da identidade. Identidade aqui, sem querer entrar em tema tão complexo, matéria para outro artigo, é definida por Kaufmann (2005, p. 80) como um processo histórico de produção do indivíduo na sociedade, próprio da modernidade da segunda metade do século XX, que “impôs-se como novo centro, regulando a construção social da realidade”.

Como veremos mais a frente, na análise dos episódios em destaque, sentir-se ambientado no espaço do ateliê, estar integrado às ações e trocas sociais que nele se desdobram, depende também do processo de familiarização com os objetos grandes e pequenos, brinquedos ou mobília, materiais de desenho ou “sucata”, tintas ou os pincéis que elas remexem. Esse processo já está presente nas atividades exploratórias dos bebês, pois é num ambiente concreto que a criança se desenvolve, estabelece relações sociais, cria vínculos e cultura. Ao observar as interações de pares no ateliê, também foram levados em conta o papel que o espaço e os objetos exercem no compartilhamento de significações e construção de cultura, pois as crianças manipulam intensamente os materiais e circulam constantemente, no que parece ser um permanente processo de familiarização.

EXPOSIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Episódio 1: “Pode lavar a mão?” (com as crianças Dhoranny, Layane, Mirelly, Regina, João Pedro, José Eduardo, Alan, Viviane, Anna Clara e Iasmin).

Na primeira sessão de observações, antes de terminar a roda de conversa inicial em que eu informava sobre os materiais que estavam na estante, as crianças se aglomeram em torno da argila, junto à prateleira de materiais onde há papéis de diferentes tamanhos, material gráfico, cola, tesouras e argila. Elas ficaram animadas com a argila e quase todas se aglomeram em torno da caixa desse material. Uma das crianças diz:” — Eeeitaa!” bem longo. Todas menos Regina se agacham e uma das crianças diz: “— Tem que lavar a mão!” Não sei quem falou, pois estão de costas para mim e para a câmera. João Pedro se levanta, balançando as mãos. Em seguida Alan se levanta com um torrão e o ergue perguntando onde coloca. Respondo dizendo que tem que pegar um pano que está na prateleira. Iasmim e José também pegam o seu torrão. Nesse

interim, Viviane, Layane e Dhoranny desistem da argila e pegam papel e outros materiais. Enquanto falo com outras crianças, João Pedro me chama: "— Tio..., tio..., tio..., quero lavar a mão". Respondo, apontando para a porta de entrada "— Você quer limpar a mão? É aqui, ó, o banheiro é logo aqui". Mirelly, ouvindo a conversa se adianta e sai da sala dizendo: "— Também vou lavar as mãos" e é seguida por Anna Clara e João Pedro. Iasmin coloca seu torrão de argila sobre a mesa. José Eduardo faz o mesmo e sem dizer nada sai em direção ao banheiro, esfregando as mãos para limpá-la. Iasmin diz: "— Vou lavar as mãos", e eu pergunto: "— Ué, mas você não vai trabalhar? Você vai sujar de novo…suja a sua mão, depois você limpa." Iasmin, volta novamente para a mesa onde está seu pedaço de argila e responde: "-Tá bom!!!". Ela toca na argila e diz: "— sujou de novo. Pode lavar as mãos?" e respondo: "— Pode lavar", e ela sai correndo da sala em direção ao banheiro, seguida por Regina. Alan permanece na mesa com seu pedaço de argila. Eles permanecem no banheiro por alguns minutos. Nesse tempo Layane olha para o banheiro acompanhando a movimentação. Na volta do banheiro, Iasmin, Regina e José Eduardo se juntam a Alan e começam a amassar o material.

Mediante as várias possibilidades apresentadas na estante de materiais, a grande atração foi a argila. À exceção de Regina, todos tocaram a argila no primeiro momento. Em seguida, três crianças optaram por pegar papel e cola, três saíram imediatamente para lavar as mãos e quatro pegaram seu torrão de argila. Dessas quatro, três também se retiraram para o banheiro para lavar as mãos. Como interpretar a sequência que ocorreu iniciada pelo pedido de João Pedro para lavar as mãos, seguida pela iniciativa de Mirelly em sair, acompanhada por outras cinco crianças? Uma possibilidade é que a curiosidade com a argila foi grande, mas o incômodo com a sua textura úmida e aderente foi maior. Outra possibilidade é que sair da sala para lavar as mãos é uma situação interessante para ser compartilhada. Nesse caso, caracteriza uma situação lúdica, que se aproxima do jogo, em que estar junto na ação de ir ao banheiro é mais convidativo do que se envolver com a argila. A conversa de Iasmim comigo tem esse tom. Ao questionar por que ela iria se limpar se depois iria se sujar, num primeiro momento ela permanece, indicando que o questionamento fazia sentido. Entretanto, logo em seguida, quando começa a manipular seu torrão, diz que agora já se sujou e pede para lavar as mãos. Se sujar, nesse caso, pareceu ser uma boa estratégia para se juntar ao grupo, era também, possivelmente, uma oportunidade de transgredir uma norma instituída, ao reunir seis crianças no banheiro junto à uma pia minúscula.

Bachelard (2001, p.85-87) diz que a psicanálise examinou a regressão às "matérias sujas", fixações anais que ocorrem na pequena infância, mas que é necessário que a educação faça a superação da tendência precisamente pelo trabalho com a matéria plástica exterior, sublimando "a matéria mediante a matéria", na direção de um trabalho fundamental da imaginação poética. Segundo o autor, a criança "segue um devir de limpeza" por uma "espécie de regulação psíquica", e pela ação do meio social que exerce pressão sobre o asseio dos corpos.

Ao que parece algumas crianças regularam sua ação a partir das ações de outras, indicando que houve um trânsito de informações ao observarem gestos, atitudes corporais, interjeições e algumas palavras. Na cena observada, a decisão de sair e lavar as mãos partiu de João Pedro, mas teve a adesão e a precipitação de Mirelly, Anna Clara e depois José Eduardo, Regina e Iasmin, o que mostra que o grupo foi importante na reação ao material que não estavam habituados.

A familiarização com os objetos e com o espaço, como já vimos, é um processo importante de construção identitária. A manipulação da argila teve origem na curiosidade provocada pela percepção do material, e as ações que daí se desenrolaram urgiam por serem compartilhadas. Essas observações sugerem que o processo de familiarização pelo corpo foi coletivo, apoiado nas relações sociais imediatas das crianças, se transformando numa brincadeira, como veremos no episódio que se segue, que aconteceu na cena que se seguiu ao episódio 1, quando Iasmin, José Eduardo e Regina, juntaram-se a Alan, na volta de lavar as mãos no banheiro.

Episódio 2: "Batendo e cheirando a argila" (com as crianças Regina, Iasmin, Alan e José Eduardo).

No retorno do banheiro depois de lavar as mãos, Regina, Iasmin, Alan e José Eduardo brincam de socar e bater a argila em cima da mesa próxima à janela, enquanto João Pedro as observa segurando um lápis e folha de papel e Viviane na mesa ao lado está desenhando. Todos batem e socam seus torrões de argila com força, rapidamente, num ritmo as vezes coordenado. Regina tira seu disco de argila do tecido e o vira sobre a mesa, batendo do outro lado do material, ritmadamente, com as mãos alternadas. Alan entrega seu pedaço para Iasmin: "— É pesada". Iasmin pega o pedaço de Alan e sente o peso: "— É pesado". Regina continua batendo seu pedaço com mais vigor olhando para José Eduardo que a imita, mas parecendo incomodado com a viscosidade da argila. José Eduardo ora limpa as mãos, ora bate com as costas das mãos ou com os cotovelos. Regina para de bater, e diz a ele: "— olha só", e continua a bater. Regina retira seu pedaço de argila em formato de um disco achatado de cima da mesa, também sente seu peso como fizeram Alan e Iasmin, e o põe novamente na mesa. Bate mais um pouco e diz: "— e quer ver?" Faz uma pausa, retira seu pedaço de argila da mesa e chama a atenção dos colegas dizendo; "—tcharaaam!" Alan, Iasmin e José Eduardo olham para Regina. Ela o segura com duas mãos, com auxílio dos braços por baixo, como se lhe desse colo, pulando com pés alternados, parecendo estar exibindo seu trabalho para mim. Iasmin e Alan também retiram seus pedaços e vem mostrá-los para mim. Nisso Regina afasta-se da mesa, para, dá um gritinho e uma risada de euforia: "— aaaaaahaha" e leva a argila ao nariz, cheirando-a de baixo para cima por toda a sua extensão (Fig. 20), e diz: "— Argila!" e retorna para a mesa retomando sua ação com o material. Iasmin e Alan saem da mesa levando seu disco achatado para mostrar para mim e para as outras crianças da sala o que haviam feito. José Eduardo, retorna com Regina para a mesa, acompanhando as ações da colega.

Iasmin, Alan, Regina e José Eduardo batem a argila, numa batucada ritmada

e barulhenta, em que cada criança procura regular suas batidas num uníssono, uma performance musical em grupo. Alan conversa com Iasmin comentando sobre o peso da argila. Regina, atenta à conversa também verifica o peso do torrão. José Eduardo parece muito ligado às ações de Regina, quando ela bate, ele também bate, tentando acompanhar o ritmo, experimentando usar as mãos e os cotovelos de maneiras diferentes. Todos trocam olhares, exibem aos outros o produto da sua ação sobre a argila, imitam ações. Como elas procuravam ajustar suas ações umas pelas outras? Primeiramente pareceu que a ação conjunta possibilitou um acréscimo de energia na ação de bater. Socar seguidamente o material exigiu muita energia e entrar no ritmo parece ter facilitado a ação. Mas a ação de bater não esgotou todas as ações possíveis: experimentaram o peso e compararam a forma achatada. A argila, como diz Bachelard (2001, p. 88), diferentemente de materiais mais duros "não tem inimigos", aceita a "surra" e se amolda a vontade dos modeladores.

Ao baterem juntas pareciam, também, compartilhar a alegria de agir sobre o material. Elas se encantaram, talvez numa mesma medida, pela matéria e pelo compartilhamento da ação. Elas estavam reunidas num grupo de ritual de amassar o barro. A brincadeira assumiu esta característica ritualística e a performance coletiva do ritual provocou transformações. No caso, com o esforço conjunto conseguiram achatar o material. A comunicação entre as crianças foi importante naquele momento de experimentar a força física sobre o material, conferindo à atividade um maior interesse pelo fato das descobertas estarem sendo compartilhadas. O interesse pareceu estar nesse congraçamento em torno da transformação. Um ritual resgata a solidariedade entre as pessoas e é uma forma de ligar a vida interior dos indivíduos à vida coletiva (CAMPBELL, 1990, p. 166). Regina, Iasmin, Alan e José Eduardo realizaram um ritual em que o assombro com o material e a alegria em "surrá-lo" puderam ser compartilhados.

Para Regina, em particular, pareceu ser importante que seus amigos participassem da sua exploração, chamou a atenção algumas vezes para o que estava fazendo e foi acompanhada por todos. Quando conseguiu, por fim, fazer o disco com a argila, fez uma cena teatral para anunciar o levantamento do disco enorme e pesado entre os braços. A vinheta musical ("tcharaaam!"), como em um programa de tv, fez a moldura da sua ação de segurar nos braços o disco pesado.

Como entender essa encenação? As crianças indicaram uma necessidade de se fazerem íntimas do material pelo corpo e sentidos. A atitude de Regina de cheirar é mais uma atitude corporal que se soma às outras atitudes das crianças, como apalpar, socar ou esfregar, por exemplo. Levando em conta as ideias de Kauffman (1997), esse tornar-se íntimo das coisas é parte de um processo de conhecimento de si e do contexto material e social que envolveu a experimentação.

Em segundo lugar, a dramatização é parte do ritual, indicando que o processo de familiarização é performático, na acepção dramatúrgica da abordagem de Corsaro (1992) das culturas de pares de crianças, uma performance social, entretanto esta performance é também estética, corporal e lúdica. É interessan-

te perceber como Regina, feliz, de corpo inteiro, estava na experiência usando os sentidos da visão, audição, olfato e o tato, numa ação ritmada e enérgica de brindar o momento com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste artigo em verificar o papel do contexto, pode-se afirmar que, nos episódios analisados, o espaço e os materiais foram catalizadores da instalação de quadros de interação social em torno de atividades expressivas das crianças. Os movimentos de ir e vir entre o mobiliário e a ação das crianças sobre os materiais, suas agências e falas nos episódios descritos, parecem indicar que elas se referenciaram umas nas outras quanto a forma de manipulação dos materiais, em explorações que envolveram experiências corporais individuais e coletivas. A disposição do mobiliário e dos objetos no espaço potencializaram esse processo exploratório, ampliando também as possibilidades de ações coordenadas entre os sujeitos, indicando que a arte infantil é também um acontecimento social fortemente apoiado pelas condições ambientais. O contexto que não era neutro, pois continha concepções de educação e representava um ideário do adulto que o organizou, ganhou um sentido próprio pelas agências das crianças, passando a fazer parte das significações partilhadas por elas, se constituindo em um aspecto importante da sua cultura específica.

Pode-se dizer, sintetizando, que a arte infantil entendida como um acontecimento social e culturalmente situado, pois que pertencente a um grupo específico de crianças, e idiossincrático, por transparecer aspectos individuais da maneira de ser de cada criança, encontra no contexto um elemento importante que, por meio de um processo de familiarização com os objetos que apoia a interação complexa das dimensões individuais e sociais.

Efetivamente, tratou-se de um processo estético e interpretativo das crianças, construído sobre um interesse profundo sobre as coisas e fenômenos do mundo, num contínuo tornar-se íntimo da vida das pessoas e dos objetos.

Outro ponto revelado pelos episódios é que a experiência como algo que nos acontece (BONDÍA, 2002), no seu aspecto estético, está além da sensibilidade ao que nos ocorre num determinado momento, mas é uma predisposição sensível e contínua às coisas que nos acontecem. A experiência estética, nesse sentido, é um processo que, instado nas interações com as coisas, pode ser potencializado pelas estruturas sociais e materiais, amparado pelo respeito dos adultos em relação às vozes das crianças.

Se entendermos que a arte infantil é uma forma de brincar, a análise das agências das crianças evidenciou que elas compartilharam nas brincadeiras não somente a vibração estética, mas também a maneira de se relacionarem com o contexto. O espaço de criação, então, assim compreendido, amplia-se, torna-se parte das significações construídas pelas crianças, preenchidas de experiências estéticas que se integram numa poética lúdica e exploratória.

O ateliê de arte na educação infantil pode se tornar um contexto privilegiado para as experiências estéticas nas linguagens expressivas, parte do processo de

construção identitária do indivíduo e do grupo social. Isso indica a educadores da educação infantil de que o contexto de produção em artes visuais deve ser objeto de cuidado e atenção para que sirva de abrigo às experiências estéticas das crianças, para que elas possam habitá-lo, como a casa de Bachelard (1993), com sua imensa capacidade de se encantar com as coisas e compartilhar com os outros a alegria desse encontro.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, Elza Dias. (Org.). **Comunicação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p. 159-165.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Atena, 1990.

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.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas**: um estudo sobre a assemblage infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2009.

FORTUNATI, Aldo. Espaço e decoração: os fundamentos contextuais do planejamento educacional. In. **Educação infantil como projeto de comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.59-66.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel**

do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GASKINS, Suzanne; MILLER, Peggy J.; CORSARO, Willian A. Theoretical and methodological merspectives in the interpretive study of children. **New directions for child development**, N.º 58, Winter 1992. Jossey-Bass Publishers.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**. Madrid (Espanha): Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. Le monde social des objets. **Sociétés contemporaines**, N°27, 1997. Autour d'Everett C. Hughes. p. 111-125.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emila. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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: Penso, 2012, p. 31-47.

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.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil. Madrid (espanha): Morata, 2013.

OLHAR CINEMATOGRÁFICO PARA A CRIANÇA INDÍGENA A PARTIR DO FILME *TAINÁ, A ORIGEM*

Suelene Maria dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
suellene_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da representação da infância no cinema brasileiro. Toma como ponto de partida as reflexões de Walter Benjamim, sendo este o frankfurtiano que mais enfatizou as experiências da infância. No entanto, é importante mencionar que, segundo Marchi (2011), não existe em Benjamim uma discussão sistemática sobre a infância, seja ela de conteúdo histórico ou de caráter pedagógico. De acordo com a autora, "a impressão que os textos passam é a de serem apontamentos gerais, muitos deles reincidentes, sobre as ideias que o pensador tinha sobre o que é "ser criança"" (p. 225). Da mesma forma, o trabalho aporta-se nos estudos do francês Bernad Charlot a respeito da infância, da criança e seus processos educativos.

O trabalho pretende analisar aspectos do filme *Tainá: a origem*, lançado em 2013, o terceiro da série. O texto apresenta uma discussão a respeito da infância e também sobre os aspectos técnicos e subjetivos do filme como a estética, a composição dos personagens, as montagens, o acesso à internet pelos povos indígenas, o contato dos Tembé com o sobrenatural, a pintura corporal deste grupo e a linguagem utilizada no longa. Todavia, o enfoque central da discussão são apontamentos sobre a forma como a infância é percebida pelo cinema, ou seja, qual o olhar cinematográfico apresentado em relação à criança indígena.

Tal discussão *justifica-se* pela necessidade em ampliar conhecimentos e debates acerca dos estudos da criança. Outra relevância é a carência de trabalhos científicos que focam a infância indígena, a fim de propiciar a visibilidade dos povos indígenas, sobretudo da infância indígena, bem como reafirmar e empoderar as diferentes etnias.

Para tanto, a *metodologia* adotada neste estudo baseia na análise do filme Tainá, a origem, onde são observados aspectos como: o contato com o sobrenatural, sendo este um fator com forte influência sob os povos indígenas; a pintura corporal, que constitui elemento para sua identificação; e a inserção e acesso à internet por esse grupo étnico; E também em leituras bibliográficas relacionadas à infância. Com o *objetivo* de suscitar o debate acerca de como o cinema tem tratado a cultura da infância indígena, espera-se que esta discussão possa contribuir para reflexões sobre a cultura e a cultura da infância indígena e suas diferentes manifestações.

É salutar destacar a enigmática relação dos povos indígenas com as proposições ocidentais, pois se trata de um povo com culturas tradicionais próprias, bastante fortes e, às vezes, incompreensíveis. Deste modo, ainda é incipiente os estudos

sobre os significados, os signos e a essência da vivência indígena e, sobretudo, da infância indígena. Essa falta de compreensão sobre a tradição dos povos indígenas desfavorece a relação entre teorias de cultura ocidental e a cultura tradicional destes povos. Contudo, neste trabalho abordaremos alguns estudos sobre a infância, ao mesmo tempo em que os cotejaremos com as questões indígenas.

UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E A INFÂNCIA INDÍGENA

O pressuposto que orienta este trabalho parte do entendimento de que a infância é uma construção histórica, social e cultural, pois, corroborando com Rocha (2008), as "bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem" (p. 56) também reafirmam as transformações da vida cotidiana. Quando se afirma que a criança é constituída histórica e culturalmente, entende-se que esta vive numa sociedade que já possui uma lógica interna própria, na qual "a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural, que sempre existiu; são na verdade produto da evolução histórica das sociedades" (MUNIZ, 2009), sendo assim, a infância é concebida como uma categoria social, na qual as crianças estão vinculadas aos seus contextos socioculturais e são assinaladas pelas diferenças de raça, gênero, classe e etnia.

Desta forma, por está inserida numa sociedade, fazer parte do seu processo histórico e, considerando que a sociedade está sempre em movimento, a criança é constituinte e constituída socialmente, sendo que sua vivência na infância se altera de acordo com os paradigmas do contexto histórico. Assim, considera-se que o processo de desenvolvimento da criança, bem como suas experiências na infância são marcadas pelos aspectos históricos, sociais e culturais.

Ao direcionar o olhar para a infância como uma construção histórica adota-se o que apregoa a Sociologia da Infância, sendo esta vista como uma "construção sócio-histórica em processo e, portanto, fenômeno não universal" (FERREIRA, 2008, p. 10). Neste sentido, este trabalho agrega-se a tantos outros que não apoia a ideia da infância universalizada, mas aos discursos que a retiram do lugar de 'subalterno', de 'dependente' de 'submisso'. Deste modo, a infância também se constitui pela experiência e pelas culturas produzidas pelas crianças. Como afirmam Abramowicz e Oliveira (2013), esta infância se apresenta nos questionamentos sobre os costumes implantados na sociedade na qual a criança está inserida; nas experiências dela com outras crianças e com os adultos; e também no processo de conhecer.

Em Benjamim e seus estudos sociais sobre a infância, pode-se perceber a criança como protagonista social, portanto, produtora de cultura. Para Benjamim, assim como para Baudelaire, a criança é capaz de descobrir o 'novo' em obstinação ao 'sempre igual'. Nesta lógica, a criança deve ser vista como detentora de uma razão que lhe é própria, sem desconsiderar, contudo, a razão que circunda o mundo adulto e seus processos educativos. Neste sentido, para Bolle (1984), Benjamin trava uma luta consciente contra o enquadramento compulsório das

crianças num mundo de “adultos enrijecidos”. Caminhando na mesma direção, Bernad Charlot (1979) percebe criança como ser dotado de personalidade, com capacidade de expandir-se para além das regras impostas pelos adultos e pela sociedade. Assim, o autor esclarece que

> a criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode, ao mesmo tempo, não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências. (CHARLOT, p. 178).

Para Siqueira (2012), as concepções de infância e criança são históricas e sociais e assim se expressam:

> **a infância** é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e **a criança** é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada. (p. 14).

Do ponto de vista da infância indígena, o cinema apreendeu a infância de Tainá como aquela que rompe os paradigmas impostos pelos adultos, àquela cuja independência constitui sua personalidade. Neste sentido, ela sai da condição de criança subalterna e indefesa e passa para a condição afirmativa do protagonismo infantil.

No filme, quando Tainá questiona o motivo pelo qual somente homens podem procurar a flecha, ela está constituindo sua experiência, aprendendo a conhecer, em busca de modificações. Os questionamentos dela mostram sua indignação com o atual cenário social. Para Tainá, o “sempre foi assim” pode ser modificado, a tradição pode ser alterada. Abramowicz e Oliveira (2013), propõem a organização de um tempo e um espaço que propicie às crianças uma oportunidade de invenção, de criação e “ao mesmo tempo, de se (re)inventarem e de recriarem em um movimento que gera afetação de um encontro entre as próprias crianças e também entre os adultos que podem aprender com a experiência inventiva presente na infância” (p. 294).

Para tratar da infância, toma-se como recorte a sequencia de cenas em que acontece a procura da flecha azul pelas crianças, pois nela se percebe a necessidade dos Tembé em perpetuar a tradição cultural por meio das crianças. Portanto, segundo Rizzini (2007), “a participação das crianças pode-se traduzir em importante fator de produção de cultura na História e que essa ação implicaria um determinado posicionamento no mundo em que ela se encontra” (p. 44). Nessas cenas percebe-se também a mudança na tradição ocorrida nesse ritual, pois Tainá, mesmo sendo proibida por ser do sexo feminino, também corre para procurar a flecha. Neste ritual, de acordo com a tradição do grupo, somente os meninos podem participar do rito.

A **infância** de Tainá é marcada pelo desamparo, diante do desconhecido sobre seu passado. Esse desconhecido é de ordem social e afetiva, cujas lem-

branças são quase sempre encobertas pelo recalque. É o lugar do traumático, pois ela lida com a morte e a ausência da mãe. Tainá ao sair em busca de sua origem, quer entender como aconteceu a morte da mãe e porque foi criada por outra pessoa. Vale mencionar que a Psicanálise trabalha com o termo infantil e não infância. O infantil é o que fica marcado no sujeito, como traço real, é o modo de amar, de desejar. Já a infância é invisível, é irrepresentável. Não estamos nos referindo à infância da Pedagogia, onde a criança é assexuada, mas, no caso de Tainá, a uma infância na qual o objeto de desejo é a mãe; é uma infância traumática porque desde o início é bordejada pelo desamparo.

Falar da infância, sobretudo da infância indígena, é ser ousado o suficiente para adentrar num mundo desconhecido, incompreensível, irrepresentável, oculto, o que exige a busca de diferentes visões para a infância como subterfúgio para possíveis encontros e desencontros deste universo, dada a complexidade da experiência que denominamos “infância”. Assim, apresenta-se a concepção de infância sob o olhar de autores como Benjamim e Charlot, entre outros.

Em Charlot pode-se observar a experiência da infância de Tainá quando questiona os costumes do seu povo, quando indaga o porquê das mulheres não participarem do movimento ritualístico à procura pela flecha, retirando, assim, a oportunidade de existir meninas guerreiras na aldeia, ela rejeita as influencias dos adultos e, consequentemente, do meio social no qual está inserida. Tanto é que ela sai para procurar a flecha e a encontra.

Imagem 5: Tainá encontra a flecha azul

Na sequência das cenas, depois que Tainá encontra a flecha e se torna a nova guerreira, o pai de Gobí demostra sua indignação com o filho por não ser o vencedor da prova, ou seja, o pai do menino projeta nele o seu ideal de vida, o que seria melhor para o futuro dele. A esse respeito, Charlot (1979) assinala que a sociedade projeta na criança um “vir a ser” que busca “ser alguém” e a “imagem da criança, é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção” (p. 109).

Seguindo essa linha pensamento, é oportuna a reflexão de Arroyo (1996), ao afirmar que “em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude [...]. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente”. O que Charlot e vários outros autores, como Kohan, defendem é a emancipação subjetiva da criança. Espera-se que a criança tenha voz, seja ouvida e interpretada naquilo que ela se propõe a dizer e não na voz que o adulto prefere ouvir.

Outro fator analisado no filme a respeito da criança é a **ideia do brincar**. Tanto Tainá quanto Laurinha possuem suas formas de brincadeira. A menina da cidade possui uma boneca que é tratada como sua melhor amiga, na qual conversa com ela, age como se fosse um ser humano em miniatura. Para Laurinha a boneca é real, ela usa a imaginação para lidar com o brinquedo. A respeito da imaginação, Vygotsky (1990), a vê como um aspecto positivo e construtivo, sendo uma importante atividade da mente humana, um “divertimento caprichoso do cérebro” (p. 15). Para a psicologia a imaginação é uma atividade criadora e criativa do cérebro; esta atividade criativa é influenciada pelo contexto social e cultural que o indivíduo está inserido; e é desta forma que a infância de Laurinha é percebida pelo cinema no filme analisado. Da mesma maneira, a criança indígena dança com os pés na água para espantar o medo, sendo este também um momento de diversão para ela. Assim, apesar das distintas formas de brincar, ambas as crianças acessam a ludicidade por meio da imaginação. E como esclarece Vygotsky:

> a imaginação, como a base de toda atividade criativa, se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural que permitam a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isso é fruto da imaginação. (VYGOTSKY, 1990, p. 10).

Em suma, a infância sob o olhar do cinema brasileiro é apreendida como aquela discutida e proposta por Benjamim, Charlot e outros autores que percebem a criança como um ser humano com importante contribuição social, como aquela que, apesar de estar inserida numa sociedade com regras já impostas historicamente, pretende contribuir com transformações de cunho sócio, histórico e cultural, mesmo que tais mudanças provoquem alterações nas formas tradicionais de viver e pensar a realidade cotidiana.

ELEMENTOS DA CULTURA CINEMATOGRÁFICA E A INFÂNCIA DE TAINÁ

O longa metragem, dirigido por Rosane Svartman, conta a história de uma criança da etnia Tembé (Tainá), habitante da floresta amazônica e seu contato com uma criança não indígena (Laurinha), fortalecendo, assim, a Interculturalidade bastante presente nos dias atuais. Trata-se de uma aventura empreendida pela *Tainá* em busca da sua origem, uma vez que esta não fora criada pelos pais, e sim por uma liderança indígena, o pajé Tigê, que a encontrou abrigada entre as raízes da grande árvore. Esta árvore é alvo da ambição dos piratas da

biodiversidade, os quais destroem a natureza para fins lucrativos e é atrás da localização desta que os vilões torturam o senhor Leopoldo, personagem de Nuno Leal Maia. A neta de Leopoldo, Laurinha, mora na cidade e, ao passar férias com o avô, se perde na floresta, sendo encontrada por Tainá. A partir daí começa uma amizade que ultrapassa os conflitos interétnicos.

TÉCNICA, IMAGEM E PERSONAGENS

Em termos de **estética**, o filme é belíssimo, pois apresenta cenas exuberantes postas pela natureza como o rio, as árvores, os animais, os pássaros, etc. É um filme composto por várias cenas excelentes referentes à natureza da Amazônia, como, por exemplo, o reflexo do sol entre as árvores que mostra detalhes que no dia a dia o homem não é capaz de ver. Neste sentido, Walter Benjamim, contribui com esse entendimento ao afirmar a capacidade que a câmera possui de enxergar coisas que o olho humano não enxerga, pois o cinema consegue mostrar além do visível, através da montagem. Assim, a imagem que cativa dá sentido à singularidade.

Imagem 1: reflexo do sol entre as árvores

Desta forma, a composição das cenas de belezas naturais é representada pelo conceito de aura em Benjamim, visto que nestas cenas o filme tem a capacidade de nos capturar, nos convocar, de revidar o olhar, ou seja, a cena nos olha primeiro e nos convida a olhar para ela, um culto ao Belo. O conceito de aura para Benjamim é definido como “um espectro singular, composto de espaço e tempo: aparição única de algo distante, não importa quão próxima ela esteja” (BENJAMIM, 1991, p. 440).

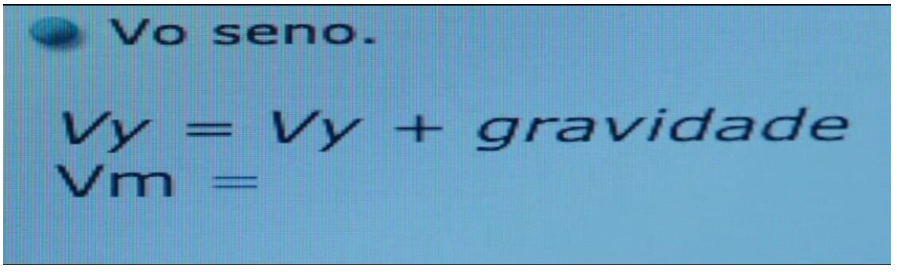
De igual modo, a **composição dos personagens** foi um elemento interessante nesta produção fílmica. Ao retratar a realidade indígena foram utilizados roupas e acessórios em tons escuros, sem realce de cores, com tonalidades mais monocromáticas e com predominância de tons da cor da terra, sendo esta um elemento de grande poder simbólico para as mais variadas etnias brasileiras. Em contraposição, os personagens não indígenas abusavam do excesso de cores, tanto nas roupas quanto nos acessórios que compõe cada personagem. Assim, a

paisagem que remete à vida fora da aldeia acessa a ludicidade. Essa diferenciação de cores foi determinante para retratar a realidade entre as duas culturas, entre as vivencias da criança indígena e as da criança não indígena, pois a primeira não conhecia a boneca, a raquete, o batom, todos marcados por cores fortes, já a segunda não matinha uma relação estreita com os animais e com a floresta, estes possuíam cores menos marcantes, com exceção das araras.

Tecnicamente, o filme é composto por inúmeras **montagens** que procuram mostrar as intenções do cineasta ao retratar a vivência indígena. Existem cenas panorâmicas e longas que vão desde o topo de árvores altas até o chão, sem cortes. E possui também cenas com imagens aproximadas, *close up*. Nestas, o diretor transmite a experiência coletiva do filme, como o enfoque dado por ele, entre outros, ao notebook na aldeia, - abordaremos sobre essa temática mais adiante - ou seja, aqui a aura deixa de fazer sentido, passa do lugar da contemplação para o da significação, visto que a montagem destaca os fragmentos do todo numa teia de signos. Neste sentido, para Benjamim a beleza está nos recortes, de modo que o outro (espectador) possa juntar esses recortes e produzir significados, assim, a montagem, para o autor, teria o poder de ampliar o campo da consciência e o da percepção.

Imagem 2: Criança indígena com o notebook.

Imagem 3: Recorte da cena no notebook



Para Cristian Dunker & Ana Lucilia (2012) Rodrigues a montagem significa “organizar, compor, arquitetar o filme em todas as suas partes. Tecnicamente,

no entanto, chama-se de montagem a relação de fragmentos da filmagem" (p. 60). Para estes autores, "o filme é uma totalidade aberta, tem uma fenda e uma respiração, um indefinível que vem deste aberto que está em sua estrutura." (2012, p. 60). E concluem: "Por isso mesmo é que o cineasta pode alterar significativamente, na fase dita da montagem, a ordem de uma cena, por exemplo, dando ênfase dramática mais precisa naquilo que quer dizer." (2012, p. 60).

Walter Benjamim defende uma montagem com descontinuidade, aquela que coloque o sujeito para pensar posteriormente, que suspenda a alienação dos sentidos, da significação, que provoque uma suspensão de significâncias. Esse posicionamento de Benjamim foi abordado pelo diretor em várias montagens do filme em análise, sobretudo, nos objetos que o diretor busca conduzir o público a questionamentos futuros como, por exemplo, o notebook, a flecha azul, a boneca da Laurinha. Nestes objetos o cinema produz pensamentos, assim como nas roupas dos personagens, nos gestos, nos diálogos, na tradição indígena, na pintura corporal, nos artesanatos. Entretanto, o diretor pensou tudo isso em seu conjunto, porque "a montagem é a determinação do todo" (2012, p. 61). Assim como expõem Dunker e Rodrigues:

> O cinema é o olhar do filme sobre o olhar do espectador. Ele é interrogação, indagação, questionamento. E este questionamento vem do olhar dos objetos, do corpo dos atores, do olhar da história posta em filme. Logo, ele só pode vir pela montagem, porque o olhar nasce do ato de dar e ver que a montagem se estrutura para o espectador. Assim, o cineasta pensa ao montar o sentido do seu filme, que se revela como pergunta e como desafio para aquele que vê. (2012, p. 62).

Ao ver uma figura indígena fazer uso da internet, pode causar certo estranhamento na cena, visto que os povos indígenas no Brasil, preconceituosamente, não são vistos como um grupo que lida com a tecnologia. Ao produzir no público o efeito do estranhamento, o diretor suspende a impressão de realidade e a identificação, conceitos fundamentais para o cinema abordados por Metz. A identificação é também um processo de transferência. Como se o outro transferisse algo para nós, onde trazem traços, modos, maneiras para nós de forma inconsciente. Esse processo identificatório foi suspenso nas cenas tratadas, especificamente, das experiências indígenas.

Mostrar fatos da realidade indígena, pouco ou nada perceptível para os não indígenas, nos remete ao conceito de estranhamento proposto por Benjamim, pois tem a capacidade de dissolver as estruturas associativas do público que, em se tratando de povos indígenas, não os veem como pessoas que acessam a internet, que possuem TV por assinatura, celulares, tablets, etc. pois, quando o público significa rapidamente perde a condição de estranhamento e não fica na consciência. Quando sai do lugar da contemplação é o objeto que entra no sujeito. Neste sentido, o **uso da tecnologia** pelos povos indígenas foi um fator interessante para se pensar esse conceito de estranhamento, pois aflige a ideia predominante de que os indígenas não mantem contato os diferentes meios tecnológicos e sobrevivem apenas com a utilização da floresta. O personagem Gobí é uma criança indígena que domina o uso da internet para

resoluções postas no dia a dia da aldeia, faz uso desta ferramenta, inclusive, para participar de rituais tradicionais do seu povo, como a procura pela flecha lançada, cuja define quem será o novo guerreiro da aldeia.

Contudo, ao apresentar ao público a dificuldade de Laurinha em se adaptar à vida na floresta, seu repúdio aos insetos, assim como a destruição da mata pelos ambiciosos foram temas produtores de impressão de realidade, nos quais foram processados rapidamente pelo espectador. Ressalta-se que quanto mais a consciência funciona rapidamente, menos será inscrito, ou seja, se o público traduz logo um filme, menos se entende dele. Concluindo esse pensamento, apresenta-se o título da entrevista de Ismail Xavier para a revista Educação e Realidade, em 2008: “Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar”.

Neste sentido, ao contar a história de Tainá, o diretor busca resgatar algo bem presente na cultura indígena entre as mais variadas etnias, o **contato com o sobrenatural**, com o espírito dos mortos, com aquilo não tocamos concretamente, mas que está bastante vivo entre os indígenas. Neste filme, o Pajé Tigê é a figura intermediária entre os humanos e os espíritos sobrenaturais, há uma forte crença nestes espíritos sendo preciso acatar todas as ordens dadas por eles, inclusive a flecha enviada para combates do novo líder da aldeia foi adquirida de maneira sobrenatural, em movimento ritualístico.

Outro momento de contato com os espíritos dos mortos é a cena em que Tainá conversa com a mãe já morta há quase cinco anos. A presença marcante do espírito da mãe apresenta a Tainá sua origem, a forma cruel como aconteceu sua morte e a coloca numa posição de guerreira, de continuar a história heroica da família em defesa da floresta e dos animais. Para os Tembé esse contato se constitui com significância incomensurável, o que aos olhos dos não indígenas, talvez, não seja percebido com mesmo significado por não fazer parte da sua cultura, porém para os povos indígenas os espíritos guiam suas vidas dentro e fora da aldeia, assim, tudo que acontece nas vivências nativas é atribuído às ordens sobrenaturais, inclusive as regras alimentares e os remédios feitos de plantas.

Do mesmo modo, a **pintura indígena** também aparece como fator importante no filme, dada a sua importância para as diversas etnias. Tanto é que, quando Laurinha precisa ficar perto da onça ela também se utiliza da pintura Tembé para se aproximar do animal, o que mostra a força mística que envolve a pintura corporal, sendo esta a identificação do grupo. É através dela que as etnias se diferem entre si, possui sua marca étnica. É bom lembrar, contudo, que essa diferenciação não diminui o valor simbólico, não coloca um grupo étnico sobrepondo ao outro, ou seja, toda pintura indígena possui seus signos e significância. Desta forma, a pintura corporal torna-se tão importante e necessária estética e simbolicamente quanto o uso da roupa pelos não indígenas.

Imagem 4: A pintura corporal da etnia.

A **linguagem** utilizada no filme também chama a atenção devido ao uso de duas línguas, uma é o português e a outra é a língua materna da etnia Tembé. Contudo, a língua mais observada é a linguagem do amor. Amor entre duas crianças com vivencias, absolutamente, diferentes. Amor pelos animais e ao meio ambiente em geral. Neste sentido, a linguagem é o que constitui os seres enquanto sujeitos sociais, esta, por sua vez, pode modificar a pessoa e, ao mesmo tempo, dá a vida, o que dependerá de cada indivíduo. Segundo Koham (2007), se a linguagem não se constitui na infância, será muito difícil de constituí-la como adulto. A respeito da relação entre infância e linguagem, o autor afirma que "quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem" (KOHAN, 2007, p. 122).

Siqueira (2011), afirma que tanto para Agambem quanto para Benjamim, "a linguagem é uma forma de dar sentido à existência do sujeito, já que ele é capaz de se colocar no mundo de forma a interrogá-lo e questioná-lo" (p.53). Benjamim (1984) entende a linguagem como uma forma de compreender a singularidade da infância. Complementando, Kohan (2003) afirma que durante a infância o indivíduo se apropria da linguagem e "faz do sistema de sinais adquirido um discurso com sentido, isto é, se constitui em sujeito da linguagem ao dizer "eu" (p.242).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Descrever sobre a infância ou sobre a criança é abordar uma temática vista sob diferentes posições, proposições, pontos de vista, o que demanda uma leitura ampla e diversa sobre esta categoria. Falar desta fase da vida e sobre suas implicações e desdobramentos não é tarefa simples, embora disfarce ser. Para tanto, e preciso adentrar num universo complexo, com necessidade da concretização de pesquisas científicas comprometidas com a realidade das crianças, sejam elas indígenas ou não.

Neste sentido, este texto não pretendeu apresentar as distintas concepções de infância e de criança, mas ponderar reflexões, com base em estudos já realizados, sobre a forma como a infância é percebida no cinema. Portanto, para finalizar a discussão sobre o olhar cinematográfico para a infância, entende-se esta como um tempo social da vida no qual há a necessidade de discussões acerca do lugar da criança na sociedade, da voz silenciada pelos adultos e da imaginação como fator de representação sócio, histórico e cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. **A infância analisa a educação básica**. Publicado em: Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, Jul-Dez, 2013.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: CAPISTRANO, Tadeu. **Benjamim e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Comportamento, 2012.

_____ **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Sammus, 1984.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: **a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-6.

CHARLOT, Bernad. **A Mistificação Pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Zahar Editora, 1979.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; RODRIGUES, Ana Lucilia. **A realidade e o Real: Verdade em Estrutura de Ficção**. Coleção cinema e psicanálise.V.2. São Paulo: nVersos, 2012.

FERREIRA, Manuela; MADUREIRA, Cristina. **A floresta das advinhas...ou os meandros da interação social entre crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados**. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloísa Acires

Candal (Orgs.) Zero – a – seis. 1 ed. Florianopolis: NUPEIN, 2008 *Apud*: SIRQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese: UFG, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância: Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARCHI, Rita de Cassia. **Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversa**. Publicado em: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2011.

METZ, Christian. À respeito da impressão de realidade no cinema. In: **A significação no cinema**. São Paulo: perspectiva, 1972.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2009.

RIZZINI, Irene; NISHA, Thaplyial; PEREIRA, Luciléia. **Percepções e Experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro**. In: revista Katalysis, v. 10, 2007 Apud: SIRQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Goiás, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **30 anos da Educação Infantil na Anped**: **Caminhos da Pesquisa**. In: In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloísa Acires Candal (Orgs.). Revista eletrônica zero – a – seis, v1, n. 17, jan/jul. 1 ed. Florianopolis: NUPEIN, 2008.

ROURE, G. Q. & RIBEIRO, P. R. **Lo que está em juego en el pasaje del infans al sujeto hablantes?** Buenos Aires, Argentina: OMEP, 2016 *Apud*: ROURE, G. Q. & MALTA DE SÁ, A. C. Roure. A infância e a condição humana em o menino e o mundo.

SIRQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: **Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese de doutoramento sob orientação de Anita Cristina Azevedo Rezende. Universidade Federal de Goiás, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia** . 2 ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

XAVIER, Ismail. **Um cinema que "Educa" é um cinema que (nos) faz pensar**.

Revista Educação e Realidade. 33 (1): 13-20. Jan/jun 2008.

Gesammelte Schriften Band 1-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. Apud: LIMA, Bruna Della Torre de Carvalho. **Benjamim leitor de Brecht: cinema e distanciamento**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pg/v17n24/1982-8837-pg-17-24-00037.pdf. *Acesso em 29 de março de 2017.*

UM POUCO DE MAGIA: A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

Tanise Gonçalves Silveira Silva
PUC Goiás/Escola de Formação de Professores e Humanidades
tanise1997@gmail.com

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado nas disciplinas Monografia I e II, como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com caráter descritivo e interpretativo, tendo como base produções teóricas relacionadas ao tema que serviram de subsídios para esclarecer como Os Contos de Fadas atuam na Formação da Personalidade Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo entender como os contos de fadas influenciam na formação da personalidade infantil e como eles podem participar na produção de soluções subjetivas frente aos impasses vividos pela criança. Resulta de uma pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Monografia do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Pretende-se entender como os contos de fadas influenciam na formação da personalidade infantil atuando na constituição de sua subjetividade. Uma abordagem que terá como eixo teórico as possíveis relações entre educação, literatura e psicanálise.

Sabemos que os contos de fadas levam aos seus ouvintes diversas possibilidades de compreensões, diferentes exteriorizações de sentimentos e identificação com personagens diversos. Dependendo do momento em que as crianças estão vivendo, os contos são capazes de reproduzir as dificuldades, os complexos, sendo possível projetarem seus problemas nos contos fortalecendo e solucionando seus conflitos internos.

Para Bettelheim (2017), os contos de fadas têm um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece dizer acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

A criança que escuta os contos de fadas acredita que os seus conflitos, como no desfecho da história, possam ser solucionados, pois ao familiarizarem com o que está sendo contado, ela pode vir a transitar do inconsciente ao consciente, solucionando seus medos, suas angústias e seu desamparo. Afinal, os contos bordejam sempre a experiência traumática que demarca toda e qualquer infância: a problemática edipiana, bem como o temor da castração e o sentimento de desamparo próprios deste momento de impasse.

Percebe-se que a criança também encontra nos contos de fadas uma forma de realização de seus desejos reprimidos através da fantasia que as histórias ali retratam. Assim, os contos de fadas ajudam a criança a moldar sua realidade através da sua imaginação, encontrando nos contos uma mensagem encorajadora que irá suscitar em seu crescimento e desenvolvimento.

Ao ouvirem um conto, as crianças inconscientemente projetam experiências próprias em vários personagens da história, abrindo um leque de opções sobre quem ela quer ser, facilitando a construção da sua personalidade.

Os contos de fadas interessam e encantam pessoas do mundo inteiro e de diversas idades, levando-as a um mundo de fantasia e imaginação, tornando-os mais reais e despertando emoções.

Como nos diz Bettelheim (2017), é a presença da magia própria aos contos de fada que nos permite viajar para outro mundo, não menos real do que o nosso, desenvolvendo a fantasia e a imaginação enquanto estimula-se a mente. Proporciona o encontro com sonhos e anseios – através da identificação com os personagens – e meios de solucionar os problemas que habitam na mente da criança.

É tendo em vista tais reflexões que este estudo objetivou analisar a importância dos contos de fadas no processo de constituição da personalidade e como eles participam na produção de soluções subjetivas frente aos impasses vividos na família pela criança.

As fontes teóricas utilizadas foram: *A psicanálise dos contos defadas*, do psicanalista Bruno Bettelheim (2017), *Fadas no divã: Psicanálise nas Histórias Infantis,* do casal de psicanalistas Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2006), *O lado sombrio doscontos de fadas* (2016) Karin Hueck*, O Conto de Fadas símbolos mitos arquétipos,* da autora Nelly Novaes Coelho (2012), *Freud e a educação O Mestre do Impossível*, deMaria Cristina Kupfer (1997), além de variados artigos relacionados à temática.

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas surgiram com o homem primitivo, a partir da oralidade das narrações folclóricas ou contos populares. Como passavam muito tempo nas florestas, como pastores, lenhadores e caçadores, vivenciando fatos inesperados, voltavam às suas aldeias e relatavam tudo o que presenciaram. Há quem diga que esses relatos derivavam de sonhos, que se modificaram a partir da narração oral.

Bettelheim (2017), ao tratar os contos de fadas como uma forma de arte única, sendo ímpares não só como uma forma de literatura, mas como obras de artes integralmente compreensíveis pela criança, como nenhuma outra forma de arte o é, nos remete a pensar a forma de linguagem usada pelos homens das cavernas ao se comunicarem através das pinturas rupestres, que eram de total entendimento para aqueles homens assim como os contos de fadas se tornaram compreensíveis e possíveis de extração de significados ao serem lidos ou escutados pelas crianças.

> Foram essas primeiras *formas de escrita* que permitiram que palavras ditas há milênios tivessem durado e possam, ainda hoje, ser *ouvidas* por nós. Segundos os estudiosos que decifram parte dessa escrita primitiva, tais inscrições, estariam ligadas a antigos rituais. Descobriu-se, assim, que a palavra desde sempre impôs-se aos homens como algo de mágico. Como um poder misterioso que tanto poderia proteger quanto ameaçar; construir ou desconstruir. Daí os *cantos* e *formulas mágicas* que, nos rituais dos povos primitivos, ajudariam o homem ao vencer as forças que lhe eram hostis: as da Natureza, dos animais ou dos inimigos (COELHO, 1991, p.13).

A contação de histórias é um dos atos mais antigos já relatados, considerado como arte, por remontar e recontar o surgimento do homem há milhares de anos e por narrar as práticas da cultura humana. Na cultura primitiva, interpretar os desenhos nas paredes das cavernas era uma forma também de sobrevivência, tornando-se de grande importância por relatarem sinais da natureza e lutas do cotidiano mais tarde lidos e interpretados pelos demais integrantes.

> Na impossibilidade de tocarem a verdade evidente, os estudiosos levantaram hipóteses, a partir do confronto das *invariantes/variantes narrativas* (conservadas pela *memória* privilegiada de alguns contadores-de-estórias) e, essencialmente, a partir dos *documentos* encontrados em diferentes regiões: *inscrições* e pedras, em tabuinhas de argila ou vegetal; *escrituras* em papiro ou pergaminho, em rolos ou e folhas presas por um dos lados ou ainda em grossos livros manuscritos (cuja preciosidade era defendida com grossas correntes e cadeados...) (COELHO,1991, p.12).

Para que seja possível uma maior compreensão sobre os contos de fadas é necessário que se faça uma análise sobre seu surgimento. Sendo eles de origem muito antiga,no começo não se destinavam a crianças, eram mitos difundidos por inúmeros povos como os hindus, os gregos, os judeus e os persas.

Segundo Coelho (2012), o mito perde-se nos princípios dos tempos e são narrativas que nos falam de deuses, duendes e heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina. Na verdade, os mitos estão sempre ligados a fenômenos inaugurais como: a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza etc.

> Por *mito*, entende-se a expressão narrativa de conflitos entre o homem e a natureza. Como o homem primitivo não tinha explicações racionais para o mundo, ele buscava no mito, na narrativa fantástica, a compreensão de todas as coisas. Daí que os relâmpagos eram “armas dos deuses”, as águas seriam controladas por sereias, determinada árvore ou planta surgiria de algum ato mágico, e assim por diante (KUPSTAS, 1993, p.8).

Ainda de acordo com Coelho (2012), essa necessidade de contar histórias surgiu quando o homem primitivo sentiu a precisão de obter explicações racionais para o mundo. Sendo assim, ele começou a buscar no mito e nas narrativas fantásticas a compreensão de algumas coisas, por exemplo: eles pensavam

que os relâmpagos eram armas dos deuses, as águas seriam controladas por sereias ou determinadas árvores ou plantas teriam surgido de algum ato mágico entre outros vários mitos criados pelo homem primitivo.

Desde muito tempo, os contos de fadas são considerados mágicos e atraentes tanto para adultos como para crianças. Com o intuito de transmitir às gerações futuras a história de seus povos, conhecimentos e valores, eles atravessaram fronteiras e tornaram-se conhecidos mundialmente. Coelho (2012), em seu livro *O Conto de Fadas símbolos mitos arquétipos,* afirma que os contos de fadas são de origem celta e que inicialmente apareceram como poemas. A primeira coletânea de contos infantis foi publicada do século XVII, na França, durante o faustoso reinado de Luís XIV, e nasceu para falar aos adultos. Os estudos da literatura folclórica e popular de cada nação iniciaram-se a partir do século XIX, ficando em destaque Charles Perrault, com seu livro Contos da mãe Gansa (1697).

Como essas versões são tributárias da criação da família nuclear e da invenção da infância tal como conhecemos hoje, foi apenas com o passar do tempo que os contos, pouco a pouco, distanciaram-se dos perigos do mundo, da crueldade, da morte, da fome, da violência dos homens e da natureza, e tornaram-se inofensivos para os olhos inocentes das crianças.

A PSICANÁLISE E OS CONTOS DE FADAS

Não é incomum no interior da educação presenciarmos uma discussão sobre a influência dos contos de fadas na formação da personalidade infantil, pois eles oferecem subsídios para a compreensão da realidade e contribuem ainda para o desenvolvimento da imaginação.

Sabemos que os contos de fadas levam aos seus ouvintes diversas possibilidades de compreensões, diferentes exteriorizações de sentimentos e identificação com personagens diversos. Dependendo do momento em que as crianças estão vivendo, os contos são capazes de reproduzir as dificuldades, os complexos, sendo possível aos leitores/ouvintes projetarem seus problemas nos contos fortalecendo e solucionando seus conflitos internos.

Para Bettelheim (2017), os contos de fadas têm um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece dizer acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

A criança que escuta os contos de fadas acredita que os seus conflitos, como no desfecho da história, possam ser solucionados, pois ao familiarizarem com o que está sendo contado, ela pode vir a transitar do inconsciente ao consciente, solucionando seus medos, suas angústias e seu desamparo. Afinal, os contos bordejam sempre a experiência traumática que demarca toda e qualquer infância: a problemática edipiana, bem como o temor da castração e o sentimento de desamparo próprios deste momento de impasse.

Percebe-se que a criança também encontra nos contos de fadas uma forma de realização de seus desejos reprimidos, através da fantasia que as histórias ali retratam. Assim, os contos de fadas ajudam a criança a moldar sua realidade,

através da sua imaginação, encontrando neles uma mensagem encorajadora que irá suscitar crescimento e desenvolvimento.

Ao ouvirem um conto, as crianças, inconscientemente, projetam experiências próprias em vários personagens da história, abrindo um leque de opções sobre quem ela quer ser, facilitando a construção da sua personalidade.

No livro *A psicanálise dos contos de fadas,* Bettelheim (2017) afirma que nos contos de fadas percebemos o envolvimento das crianças, pois os personagens vivem situações semelhantes às suas, e no final sempre acaba tudo bem. Uma criança confia no que o conto de fada diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

> Quanto mais tentei entender a razão pela qual essas histórias têm tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, mais me dei conta de que esses contos, num sentido bem mais profundo do que qualquer outro material de leitura, começam no ponto em que a criança efetivamente se acha em seu ser psicológico e emocional. Falam de suas graves pressões interiores de um modo que ela inconscientemente compreende e, sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes (BETTELHEIM, 2017, p.13).

Nessa mesma direção, o casal Corso comenta sobre o impacto dessas narrativas na resolução dos conflitos internos das crianças e como elas, mesmo que inconscientemente, apropriam-se desses para resolverem o que aquele determinado momento necessita.

> Nas crianças, é mais fácil observar o impacto da ficção, elas se apegam a alguma história e usam-na para elaborar seus dramas íntimos, para dar colorido e imagens ao que estão vivendo. Elas a usam como era usado o mito em sociedades antigas, entram na trama oferecida e tentam encaixar suas questões nos esquemas interpretativos previamente disponibilizados. Ou então se apropriam de fragmentos, como tijolos de significação que combinam à sua moda pra levantar a obra de determinado assunto que lhes questiona (CORSO; CORSO, 2006, p.28-29).

Ainda de acordo com Bettelheim (2017), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades; e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam, pois as histórias vêm com o intuito de ajudá-las a lidarem com os problemas da vida, porque todas as narrativas criadas por elas mesmas serão embasadas nas expressões dos seus próprios desejos e angústias, o que acaba por promover na criança a confiança nela mesma e no seu futuro.

Os contos de fadas são processos de externalização daquilo que está interno nas pessoas que lêem os dramas ali contidos, a sua fácil compreensão possibi-

lita que eles sejam de extrema importância para o enriquecimento do imaginário infantil que as possibilite resolver suas angústias através da magia.

> Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...) (ABRAMOVICH, 2006, p.6).

Os contos de fadas proporcionam soluções para nossas inquietações vividas e soluções para os problemas enfrentados. A criança, através dos contos de fadas, poderá não só identificar-se como um dos seus protagonistas, mas colocar a trama em prática - brincando e encenando as soluções subjetivas que os contos lhes proporcionaram.

> É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de maneira breve e incisiva. Isso permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial, enquanto que uma trama mais complexa confundiria as coisas para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas personagens são esboçadas claramente; e detalhes, exceto quando muito importantes, são eliminados. Todas as personagens são típicas em lugar de únicas (BETTELHEIM, 2017, p.16).

Além do mais, as histórias também desempenham um papel importante na vida das crianças e dos seus pais, um elo fortalecido se cria quando há a contação de pai para filho. É nessa relação que os conflitos internos poderão vir a ser, muitas das vezes, solucionados.

> O que fica de um conto para uma criança é o que ele fez reverberar na sua subjetividade, aliado ao fato de como chegou até ela. Caso tenha vindo pela mão de um adulto, pode ser tomado pela criança como se ele tivesse tido a intenção de dizer algo através da escolha daquele trecho dramático específico. Por sua vez, a criança faz suas encomendas, quer escutar determinada história, pede que lhe alcancem certo livrinho, propõe que se brinque com ela considerando-a como se fosse uma personagem. Enfim, essas trocas entre o adulto e criança, tendo os contos como intermediários, podem operar como uma espécie de diálogo inconsciente (CORSO; CORSO, 2006, p.29).

Outro aspecto que deve ser mencionado em relação aos contos de fadas é o papel da fantasia, uma vez que essa é de fundamental importância para o desenvolvimento emocional da criança. Nessas histórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar com prazer no “faz-de-conta”, as crianças dão andamento às próprias emoções. O contato com a fantasia facilita sua compreensão, pois se aproxima da forma que enxergam o mundo, já que ainda não são capazes de compreender e produzirem respostas prontas e acabadas.

> A fantasia que flutua livremente, que contém sob forma imaginária uma grande variedade de questões também encontradas na realidade, provê o ego de um abundante material com que trabalhar. Essa vida de fantasia rica e variegada é fornecida à criança pelas histórias de fadas, que pode ajudar a impedir que a sua imaginação fique presa aos confins estreitos de uns poucos devaneios angustiantes e veleidosos a circular ao redor de umas poucas preocupações estreitas (BETTELHEIM, 2017, p.172).

De acordo com Hueck (2016), pensamento mágico é a mania do ser humano de criar causa e consequência entre dois acontecimentos que não têm relação visível ou racional.

O maravilhoso sempre foi, e continua sendo, um dos elementos mais importantes nos contos de fadas. Através das emoções que as histórias proporcionam à criança, bem como através do simbolismo que está implícito nos enredos e nos personagens, agindo sempre de modo inconsciente, elas atuam pouco a pouco para ajudar a resolver os conflitos interiores normais nessa fase da vida.

> A história enfatiza as dificuldades que encontramos na vida: atingir a maturidade sexual, adquirir a independência e a autorrealização. Perigos precisam ser vencidos, provações suportadas, decisões tomadas, mas a história diz que, se permanecermos fiéis a nós mesmos e a nossos valores, então, por mais que as coisas pareçam desesperadoras durante algum tempo, haverá um final feliz (BETTELHEIM, 2017, p.200-201).

Bettelheim (2017), afirma que as crianças também estão sujeitas a sentimentos desesperados como solidão, isolamento e se sentem angustiadas por não conseguirem expressar por meio das palavras, mas só indiretamente como, por exemplo, medo do escuro.Nesse caminho, os contos de fadas levam muito a sério essas angústias e dilemas existenciais e se dirigem diretamente a eles, oferecendo soluções de modos tais que sejam passíveis de apreensão pela criança no seu nível de compreensão.

> Para entender como uma criança vê os contos de fadas, vamos considerar como exemplos as várias histórias de fadas nas quais uma criança derrota pela astúcia um gigante que a apavora ou mesmo lhe ameaça a vida. Que as crianças intuitivamente compreendem o que esses “gigantes” representam é ilustrado pela reação espontânea de uma de cinco anos de idade (BETTELHEIM, p.38, 2017).

A presença do mal é tão onipresente como a presença do bem, na figura do herói e da princesa. Nos contos, percebemos esses elementos em forma de personagens e, ao desenrolar das narrativas, se tornam compreensíveis às crianças pelo fato desses sentimentos coexistirem em suas vidas.

Em muitos contos de fadas o malfeitor acaba por ser punido no fim da história não sendo necessariamente uma experiência de educação moral. Na vida, o medo da punição não é o que inibe a criança de fazer o mal, mas sim a compreensão de que o crime não compensa, ficando evidente nas narrativas que

a pessoa má na maioria das vezes sempre perde. Não é porque o bem sempre vence que a moralidade vem daí, mas sim da identificação das lutas que a criança tem com o herói, das tribulações vivenciadas e quando ele sai da luta vitorioso, o leitor vence e vibra junto com ele. O personagem virtuoso inspira a criança a vencer suas lutas interiores e exteriores lhe trazendo compreensão sobre valores morais.

> As escolhas das crianças são baseadas não tanto no certo *versus* o errado mas em quem desperta a sua simpatia e quem a sua antipatia. Quanto mais simples e direta é uma personagem boa, tanto mais fácil para a criança identificar-se com ela e rejeitar a outra má. Ela se identifica com o herói bom não por causa de sua bondade, mas porque a condição deste tem para ela um profundo apelo positivo. A questão para a criança não é: "Será que quero ser bom?", mas: "Com quem quero me parecer?". Ela decide isso com base em sua projeção entusiástica numa personagem. Se essa personagem de contos de fadas é uma pessoa muito boa, então a criança decide que quer ser boa também (BETTELHEIM, p.18, 2017).

Nos contos os personagens são ou bons ou maus, se diferenciando de como nós somos na realidade. Essa diferenciação feita nos contos de fadas se torna clara à criança entre ambos personagens, não sendo possível se ora fosse boa, ora fosse má, compreendendo que há grandes diferenças entre as pessoas e que por isso fazemos opções sobre quem queremos ser. Parece ser uma escolha simples, mas se torna um passo importante para a constituição da personalidade, facilitada pelas narrações.

> Durante grande parte de nossa vida, quando não conseguimos alcançar ou manter uma integração interior, esses dois aspectos de nossa psique lutam um contra o outro. Quando somos jovens, o que quer que sintamos no momento preenche nossa existência inteira. A criança se sente confusa quando percebe que a um só tempo tem sentimentos contraditórios sobre alguma coisa- por exemplo, quando quer pegar o biscoito, mas também deseja obedecer à ordem da mãe para não fazê-lo. Compreender essa dualidade requer um conhecimento dos processos interiores que é bastante facilitado pelo fato de os contos de fadas ilustrarem nossa natureza dual (BETTELHEIM, p.115, 2017).

Mas, como a Psicanálise poderá contribuir na produção desse estudo, cujo objetivo é analisar a importância dos contos de fadas no processo de constituição da personalidade, e como os contos podem participar na produção de soluções subjetivas frente aos impasses vividos na família pela criança? Tomaremos como referência alguns conceitos propostos por Sigmund Freud (FREUD apud KUPFER, 1997): desamparo, complexo de Édipo e de castração.

O complexo de Édipo constitui uma das problemáticas fundamentais da psicanálise. É um dos momentos cruciais para a constituição das crianças, pois é ao observar os seus pais elas se constituem como sujeitos.

> O Édipo tem caráter constitutivo, ou seja, constitui, conforma, pessoas segundo modelos fornecidos pelo pai e pela mãe, ou 'por quem quer

> que venha a ocupar essa função. Note-se, ainda, que essas cópias de modelo - essas identificações - não são meras imitações daquilo que fazem papai e mamãe. As identificações são processos inconscientes, e é por isso que não basta ensinar aos pais como proceder diante de seus filhos para que a passagem pelo Édipo seja bem sucedida (KUPFER, 1997, p.66).

O complexo de castração é designado como um sentimento inconsciente das crianças quando elas constatam a diferença entre elas, relacionada ao órgão genital. O medo da perda será de fundamental importância para a relação da criança com os Outros que a constituíram. Assim comenta Kupfer:

> Há, para Freud, um momento capital e decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta daquilo que ele chama de diferença sexual anatômica. Se, até então, os meninos e meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir desse momento "descobrem" que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis. Sejamos mais precisos. Essa descoberta não é propriamente uma descoberta, já que meninos e meninas terão tido oportunidade, antes dela, de observar que são diferentes. A diferença está na interpretação dada a esse fato. Meninos poderiam pensar, por exemplo, que se as meninas não são iguais a eles, podem vir a sê-lo, quando crescerem. Mas a descoberta implica entender que, de fato, alguma coisa falta. No entanto, o que angustia não é a constatação de que algo falta às mulheres, e pode vir a faltar aos homens. A angústia provém de uma nova compreensão de antigas perdas à luz desse novo sentimento de perda. "Aqui perdi, e sei agora que também perdi o seio, as fezes..." poderia ser o "pensamento" inconsciente de uma criança que está fazendo a descoberta da diferença sexual anatômica. A essa angústia das perdas Freud chamou de angústia de castração (KUPFER, 1997, p.79-80)

Em relação ao desamparo, afirma Restell (2015):

> Essa comunicação, que ocorre e que se estabelece entre o bebê e a sua mãe, é de extrema importância para o desenvolvimento emocional do infante. O sentimento de desamparo já é sentido pela criança logo ao nascer. O desamparo foi adquirindo várias conotações, desde a imaturidade infantil até a necessidade de dependência que o bebê tem de possuir o objeto primário para realizar suas ações específicas. O desamparo, por sua vez, indica em sua essência vivida o sentimento de abandono, que é experimentado na descoberta do eu do indivíduo com o mundo (RESTELL, 2015, p.87).

Para finalizar, salientamos a importância desta junção, Psicanálise e Contos de fadas, para refletir sobre os efeitos destas narrações uma vez que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade possibilitando uma gama de abordagens possíveis para os problemas que afligem as crianças.

CONCLUSÃO

Salientamos a importância da junção da Psicanálise com os Contos de fadas

para refletir sobre os efeitos das narrações, uma vez que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade, possibilitando uma gama de abordagens possíveis para os problemas que afligem as crianças.

Ao conviver com as crianças podemos perceber o quanto elas gostam de escutar histórias, não só diferentes histórias, mas a mesma durante algum tempo. É nesse processo que é possível que a criança se reconheça e se reinvente.

Esse encantamento acontece pois as crianças vivenciam nos contos de fadas sentimentos e emoções vividos pelos personagens e interiorizam esses sentimentos bons ou angustiantes para uma possível resolução dos conflitos internos.

Assim, ao incidir sobre o processo de formação da personalidade das crianças, os contos de fadas ainda podem ser considerados como elemento de fundamental importância para a sua formação e a aprendizagem. Escutando histórias, a criança se torna um bom leitor e um bom ouvinte, melhorando sua capacidade de enxergar e enfrentar o mundo, se deparando com um caminho infinito de descobertas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil Gostosuras e Bobiches. 2º edição. São Paulo, Scipione, 1991.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

COELHO,Nelly Novaes.**O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.** São Paulo: DCL, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil:** das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**.** São Paulo: Ed. Ática, 4 ed., 1991.

CORSO, D. L. e CORSO, M..**Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas**. São Paulo, Abril, 2016.

KUPFER, Maria Cristina. **Freude a Educação: O Mestre do Impossível**.São Paulo, Editora Scipione Ltda,1997.

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. **Desamparo psíquico**. In: Desamparopsíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora.

UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 87-104. Disponível: <http://books.scielo.org/id/xky8j/pdf/resstel-9788579836749- 07.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

“A MORTE VIVE NA TERRA DOS DINOSSAUROS”: QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SOBRE MORTE?

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS
tatianagoldenberg@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se originou de inquietações pessoais acerca da temática da morte. Da mesma forma, ele emerge também de minha atuação como professora de Educação Infantil, que se depara com situações sobre o assunto e que, muitas vezes, sente necessidade de um aprofundamento sobre a abordagem pedagógica deste tema. Uma destas situações descrevo a seguir:

> A morte vive na terra dos dinossauros, profe. Quando escutei, fiquei eu mesma tentando entender o que Rafael me dizia. Perguntei como ele sabia daquilo; ele, por sua vez, não sabia responder e apenas afirmava: “Eu sei que é assim, ela é um bicho que vem e arranca nossa cabeça”. Diante disso, perguntei: “Como assim? Ela é um bicho com garras, patas? Ela puxa nossa cabeça para fora do corpo?”. Ele começou a rir e disse: “Não, profe! Ninguém vê ela, mas quando ela vem, some tudo da nossa cabeça”. Outra criança completou: É, quando a gente morre a gente não sente nem dor de barriga, e nem fome, a gente só dorme. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Tendo em vista estas experiências, que se atravessam de distintas formas em meu cotidiano pessoal e docente, busquei problematizar as formas múltiplas e variadas pelas quais alguns livros de literatura infantil retratam a morte e a infância. Mais que isso: meu objetivo é analisar o lugar da criança nos livros de literatura infantil que retratam a morte – seja como sujeito ali representado, seja como sujeito leitor. Para isto, selecionei sete livros sobre a temática, procurando justamente a multiplicidade de perspectivas em relação à morte que eles podem conter. Pensando também em livros que estivessem acessíveis aos educadores e as crianças, selecionei obras presentes nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); isso por tratar-se de uma política pública de qualidade que promove acesso gratuito a obras literárias.

Para dar conta dessas discussões e desse objetivo, na primeira seção do presente trabalho, discuto a importância da literatura infantil na infância, assim como seu uso na escola. Em seguida, aponto os caminhos metodológicos percorridos. Na sequência, expresso as categorias de análise dos materiais selecionados: a primeira se refere ao modo como, em seu conjunto, tais narrativas apresentam uma noção de infância ativa, criadora de hipótese e protagonistas; já a segunda categoria se refere ao modo como as obras parecem assumir uma

noção de infância-leitora em nada estereotipada, mas antes capaz de produzir sentidos para aquilo que lê. Por fim, realizo as considerações finais acerca deste trabalho de análise de livros de literatura infantil sobre a morte.

LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA

O contato com a literatura infantil é fundamental, pois além de ser uma arte que envolve os sujeitos, ela suscita as capacidades estéticas, criativas e emocionais. Isto, porque o ato de ler e ouvir histórias opera sobre nossos sentimentos mais íntimos e intensos. Por meio das histórias, podemos nos divertir, nos assustar, sentir alegria, medo, tristeza, pavor e outros sentimentos e sensações no plano emocional e cognitivo (ABRAMOVICH, 2006).

Por intermédio das histórias, também desenvolvemos a imaginação: visitamos e conhecemos outros lugares e tempos, descobrimos outras formas de ser, agir, sentir e solucionar conflitos com os quais nos deparamos a partir da narração do contador ou, claro, da leitura. Por isso, ressalta Abramovich (2006, p. 23) que "não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação". Dizendo de outro modo, escutar e ler histórias é experienciar momentos lúdicos que podem incentivar as potencialidades das crianças e suas formas de expressar-se por meio de diferentes linguagens. Isto, porque "a Literatura infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para a alma" (KAERCHER, 2011, p. 135). Desta forma, é importante alimentar as crianças com histórias envolventes e de qualidade; isto, das mais diversas formas e por meio de diferentes estratégias.

Tendo em vista as contribuições que a literatura pode proporcionar e que um dos primeiros contatos escolares das crianças é na Educação Infantil, é importante que este ambiente escolar esteja comprometido com o universo literário. Envolvido na busca por proporcionar experiências literárias enriquecedoras e estimulantes, nas quais se oportunize a apreciação e o gosto pelo ato de ler, sendo rico em experiências educativas de leitura. Envolvendo tantas nuances, um trabalho pedagógico comprometido com a formação de seus alunos busca, antes de oferecer qualquer história para as crianças, escolher criteriosamente as obras, preocupando-se com a qualidade textual, imagética e estética da obra – entende-se aqui que esses três elementos se interligam na constituição de um bom livro para crianças.

Assim, é importante, das mais diversas formas e por meio das mais diferentes estratégias, proporcionar às crianças histórias envolventes, de qualidade e que abordem variados assuntos. Nestes, incluo os chamados "temas delicados" (PAIVA, 2008), como a própria morte, objeto central desta pesquisa, e que é vista, às vezes, como tão polêmica pelos adultos, e que acaba, por vezes, tentando ser silenciada na escola.

No entanto, é preciso considerar que tal tema está presente no cotidiano infantil e o compõe de modo inarredável – e isto através de diversos meios, como em

programas de televisão, novelas, noticiários, feriados, desenhos, filmes, jogos, músicas e até nas conversas e experiências que se constituem entre os adultos e as próprias crianças. Desta forma, entendo que não adianta simplesmente a escola tentar omitir este assunto, pois ele perpassa o cotidiano dos pequenos em suas variadas nuances e fazem parte da curiosidade humana. Quanto a isso, Paiva (2011) ainda afirma que:

> [...] subestima-se a criança alegando-se protegê-la. Para que a criança não sofra, nós a impedimos de olhar para a realidade da vida e suas perdas. Os ganhos são valorizados, e as perdas muitas vezes negadas. E, por causa disso, reforçamos a dificuldade de lidar com as várias perdas vivenciadas ao longo da vida, com os valores mais diversos: o brinquedo quebrado, o animal de estimação que morre, o amiguinho que se mudou, a morte de alguém... (PAIVA, 2011, p. 30).

Diante dessas situações, é função da escola, como um espaço de socialização e de formação, promover às crianças a ampliação de suas percepções de mundo, estando atenta para suas curiosidades e necessidades cognitivas e emocionais. Para isto, também é importante nos desvincularmos da visão tradicional de infância, que concebe esta fase da vida como uma etapa em que habita apenas a felicidade, onde a criança é vista como um ser indefeso e sensível. Para tal condição, ela seria um sujeito que, aparentemente, não consegue lidar com frustrações e determinadas situações da vida e, por isso, deve ser protegida e mantida a distância de certos assuntos que não são para elas, não são “para crianças” (DORNELLES; MARQUES, 2015).

Assim, é justamente uma concepção de infância ativa e protagonista, que constrói cultura e sentidos, que devemos ter em mente. Sobre isto, diversos estudos na área da Sociologia da Infância apontam o quanto as crianças não são seres passivos, e sim ativos atores sociais e construtores de sentidos para suas experiências. “Nesta nova concepção, as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura” (BARBOSA, 2014, p. 650). Isso porque, à medida que se relacionam com a cultura em que estão inseridas, as crianças elaboram seus significados próprios. Sobre isso, a autora ainda afirma:

> As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância. (BARBOSA, 2014, p. 646).

São, pois, essas experiências vivenciadas e que se refletem nas brincadeiras e interações das crianças, que fazem com que elas reelaborem sentidos e significados, devido às relações que estabelecem entre a fantasia e a realidade. Assim, as crianças aprendem e constroem sentidos para o mundo em que estão inseridas através das experiências que vivenciam. Isto também se relaciona com os sentidos que elas atribuem para a morte, pois se trata de uma construção

gradual e que se conecta intimamente com as experiências individuais que as crianças vivenciam. Por isso, destaco a importância de um planejamento atento às necessidades das crianças, sendo acolhedor, paciente, que permita com que as mesmas exponham seus pensamentos, hipóteses, dúvidas e sentimentos em relação a diversos assuntos, inclusive a morte, o sentimento de perda e luto. É importante que se leve em conta o nível de compreensão delas sobre o assunto, podendo assim investir em intervenções significativas.

Tendo essas questões em vista, entendo que, por meio da ficção e das possibilidades de imaginação e criação que a literatura suscita, os livros infantis se tornam grandes aliados para se abordar a morte e suas questões no ambiente escolar, pois, como defendido anteriormente, eles são fonte de descobertas para as crianças. O contato com a literatura auxilia no entendimento das situações da vida, dos conflitos que nos acometem e na partilha do que sentimos e do que a leitura desperta, instigando também a curiosidade e a reflexão.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já referido, os olhares a que me proponho construir neste trabalho estão direcionados às abordagens do conceito de infância em livros que tratam sobre a temática da morte na literatura infantil. Isto pois, como já exposto, acredito que a literatura é um mecanismo essencial na Educação Infantil, pois permite produzir reflexões sobre os significados acerca do mundo em que vivemos (ABRAMOVICH, 2006). Devido a isto, utilizo a literatura infantil como elemento de análise e reflexão, sobretudo, livros que foram selecionados para compor os acervos do PNBE, justamente por ser um programa de promoção de leitura que elege livros de qualidade para distribuição nas bibliotecas escolares. Parto destes livros, por serem materiais disponíveis gratuitamente para as escolas e estarem (ou pelo menos deveriam estar) acessíveis para o uso de alunos e professores.

Assim, os sete livros selecionados para análise foram escolhidos com base em dois critérios centrais: que as obras apresentassem um conjunto de perspectivas diversas em relação à morte e que elas estivessem presentes nos acervos do PNBE entre as categorias da Educação Infantil e Anos Inicias do Ensino Fundamental. A busca ocorreu nas edições que estão disponíveis para consulta na página oficial do MEC (2006 a 2013).

Apresento na tabela a seguir as obras selecionadas e, na sequência, uma breve contextualização e descrição das histórias.

Tabela 1- Livros selecionados para o trabalho

LIVROS	AUTOR	CATEGORIA	ANO
“Esperando Mamãe”	Lee Tae-Jun	Educação Infantil	2012
“Lino”	André Neves	Educação Infantil	2012
“O guarda-chuva do vovô”	Carolina Moreyra	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2010

“Quando eu era pequena”	Adélia Prado	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2010
“Se um dia eu for embora...”	Anna Gobel	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2010
“Só um minutinho”	Yuyi Morales	Educação Infantil	2012
“Vovô foi viajar”	Mauricio Veneza	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2008

Em “Esperando Mamãe”, o menino espera por sua mãe em uma estação de bondes. Lá, pergunta por ela para algumas pessoas que estão chegando, porém, ninguém sabe lhe dizer onde ela está. O tempo passa, o frio e o cansaço chegam. O menino desiste de perguntar às pessoas sobre sua mãe e apenas permanece ali parado, à sua espera. Na última página, conseguimos visualizar sutilmente um menino segurando a mão de uma mulher, ambos de costas. Porém, o livro não nos deixa claro se são mãe e filho que se reencontram em vida, morte, ou se é a criança que imagina a cena, instigada pela saudade.

No livro “Lino”, o tema é trazido através da amizade entre Lino, um porquinho de pelúcia, e Lua, uma coelhinha que acendia uma luz na barriga quando ria. Eles viviam em uma loja de brinquedos e lá se divertiam juntos. Um dia, Lua desaparece da loja e Lino não consegue mais encontrá-la, o que o deixa entristecido. O tempo passa e certo dia Lino é colocado dentro de uma caixa e pensa que, tal como Lua, também vai desaparecer. No entanto, quando a caixa é aberta, ele conhece uma menina chamada Estrela, aos poucos eles viram grandes amigos, e passam a se divertir juntos. Apesar disto, Lino não se esquece de sua amiga Lua; ele frequentemente pensa nela e, quando a noite chega, ele olha pela janela a lua iluminada e pensa em sua amiga, imaginando que é ela que está ali a sorrir para ele.

Remetendo-nos às lembranças, os livros “O guarda-chuva do vovô” e “Quando eu era pequena” nos conduzem a esse tipo de abordagem memorialística. No primeiro, a narração é feita pela neta, que relata as visitas à casa dos avós, que moram longe. Ela nos demonstra que o avô, dono de um guarda-chuva que ela adorava brincar, não saía do quarto, o que a intrigava. Um dia, em uma visita a casa dos avós, a menina descobre que o avô não estava mais no quarto. Apesar de não citar explicitamente, indica-se, pela narrativa, que o mesmo havia morrido, mas que as lembranças que a menina carrega dele estão sempre presentes, aflorando principalmente em dias de chuva, quando usa o guarda-chuva que herdou do avô.

Já em “Quando eu era pequena”, a autora descreve suas lembranças de infância na história. Ela nos conta desde a história da escolha de seu nome por seus pais e a forma como era chamada por apelidos carinhosos, até as características do lugar onde viveu. Os relatos de suas artimanhas de criança, sempre na companhia de pessoas com quem convivia no cotidiano, demonstram as memórias afetivas que carrega, como o trecho em que fala sobre o velório da sua tia, onde expõe os seus sentimentos e lembranças sobre esse dia.

Na obra “Se um dia eu for embora...”, se descreve em pequenas frases, divididas

entre as páginas do livro, como um menino e uma menina vão se visitar e como farão para serem lembrados caso um deles vá embora no futuro. A palavra “morte” não é citada, mas tanto o texto verbal como o texto imagético que envolve a natureza, suas belezas e encantamentos, nos leva a entender isso como mensagem.

Com uma história sobre a morte a partir de uma visão culturalmente distinta da brasileira (no caso, a mexicana), “Só um minutinho” é caracterizado por “um conto de esperteza num livro de contar”. Nessa história, Vovó Carocha se depara com a visita do Senhor Esqueleto (a morte), que vem para buscá-la. No entanto, a vovó, esperta, pede para que Seu Esqueleto espere um pouquinho, pois, antes de partir, ela precisa “resolver algumas coisinhas”. Assim, Dona Carocha vai fazendo suas coisas e solicitando, em todas elas, que o esqueleto espere “mais um minutinho”. Cada atividade que a vovó realiza corresponde a um número, e eles se apresentam de forma crescente, possibilitando que os leitores possam contar junto com os personagens da história. No final das tarefas, descobrimos que a Vovó Carocha estava preparando sua festa de aniversário, e, depois de tudo pronto, ela recebe a visita de seus netos. A comemoração é alegre, cheia de gostosuras e inclusive o Senhor Esqueleto participa. No final, ele decide ir embora sem levar a vovó, para que, assim, possa voltar no ano seguinte e participar da festa novamente. Ao final, Vovó Carocha nos demonstra sua esperteza por meio de uma piscadela de olho.

Em “Vovô foi viajar”, a narração é feita pela neta, que quer saber por que o avô não tem ido visitá-la como de costume. Ela sente saudades e, por isso, pergunta para os seus familiares sobre ele. Cada adulto responde com uma desculpa diferente, indicando que o avô viajou para longe. Até que, em uma das suas indagações, recebe a resposta que esta viagem teve como destino, o céu. Por meio de suas lembranças, a menina vai formulando hipóteses, até dar-se conta que o seu avô, na verdade, havia morrido. Certa disto, a menina resolve, ela mesma, criar coragem e contar aos familiares “a verdade”, pois, como cada um havia lhe dado respostas diferentes e aparentemente desconhecedoras, ela acredita que os mesmos ainda não haviam descoberto sobre a morte do avô.

Feita esta breve contextualização, seguiremos para as categorias de análise, onde ambas assumem como elemento central de discussão o lugar da infância nos livros de literatura infantil sobre a morte. Isto, tanto no sentido daquela representada diretamente nos materiais, como naquela a quem os livros se destinam, na qualidade de público leitor.

REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NOS LIVROS INFANTIS

Característica comum no conjunto de livros “Esperando Mamãe”, “Quando eu era pequena”, “O Guarda-chuva do vovô” e “Vovô foi viajar” são as representações de diferentes perspectivas do modo de “ser criança” nessas histórias. Há algo importante nesses materiais que merece ser destacado: as crianças aqui, de modo geral, parecem contradizer um conceito de infância como algo idealizado, previsível e inocente, ou seja, contradizem a visão aparentemente homogênea da infância, como exposto no início deste trabalho.

A maneira como os personagens demonstram e assumem diferentes posturas

em relação às noções de infância "tradicional" que conhecemos, se apresentam nestas histórias por meio da relação que os mesmos estabelecem com a temática da morte (seja ela explícita ou subentendida) e a maneira como o fazem. Na leitura das obras, é perceptível que a infância que circula nesses materiais é construída a partir de uma noção que se aproxima de uma *criança protagonista* de suas vivências. Nesta condição, trata-se de uma criança que elabora suas hipóteses sobre os mais variados assuntos, especialmente sobre a morte, tema que engloba mistérios e sentimentos em relação à perda, ausência e luto.

Como referido anteriormente, as crianças produzem sua cultura própria por meio da relação que estabelecem com os elementos da cultura na qual estão inseridas e que ajudam a produzir. Esses elementos oferecem repertórios para as crianças produzirem conhecimentos sobre aquilo que foi socialmente construído. Por meio das brincadeiras, dos jogos e da interação com o outro, esses conhecimentos vão sendo reelaborados, recriados, enfim, reapropriados pelas crianças – por isso, inclusive, é importante que se oportunize amplo contato das crianças com os mais variados cenários, possibilitando-as assim, por meio da ampliação de seus repertórios culturais, oferecer elementos mais consistentes e diversificados, para que elas possam estabelecer diálogos e, portanto, elaborações próprias sobre o mundo em que estão inseridas. São essas reelaborações e interpretações feitas pelas crianças entre a "fantasia e a realidade" que caracterizam a produção do que chamamos de "culturas infantis" (COUTINHO, 2003).

No livro "Esperando Mamãe", a desconstrução da infância idealizada é demonstrada na ausência ou na perda da figura materna, alguém com a qual temos um forte vínculo afetuoso e emocional e, devido a isto, é uma história que causa angústia. Essa angústia acontece quando nos deparamos com uma criança sozinha e indefesa que procura por sua mãe em um dia frio de inverno. O que se pressupõe é que o cansaço a faz desistir e que, talvez, tenha percebido que há algo errado na ausência e no não retorno da mãe.

Na obra "Quando eu era pequena", esses sentidos são expostos por meio de recordações de infância, porém, a partir de um universo particular. São descritas algumas lembranças decorridas ao período de guerra, como o racionamento, os altos preços e os relatos sobre a morte de duas vizinhas e da tia. É justamente a maneira objetiva com que expõe esses fatos que nos desestabiliza na medida em que tendemos a acreditar que as crianças não são capazes de lidar com assuntos "delicados" (PAIVA, 2011), e isso exatamente por apostarmos que a infância é uma etapa em que não deveria existir espaço para assuntos tão radicais, como a morte e a guerra.

Em "O guarda-chuva do vovô" e "Vovô foi viajar", os personagens que se relacionam diretamente com a morte são os avôs, que são pessoas idosas e bastante experientes, uma forma mais recorrente de apresentar a morte. No entanto, é precisamente a forma como as crianças das histórias se relacionam com a perda dos avôs que mostra o quanto essas não são passivas, mas sim produtoras de significados sobre os acontecimentos à sua volta.

No livro "O guarda-chuva do vovô", é por meio da ausência do avô e das lembranças do objeto dele (o guarda-chuva) que faz com que a menina formule hipó-

teses sobre a morte do avô, já que a avó, no final de uma visita chuvosa, surpreende a menina com o guarda-chuva que pertencia até então ao avô. A narração da história é feita pela neta, que relata suas visitas à casa dos avós. No entanto, não encontrar o avô na última visita a deixa intrigada e, ao perguntar por ele, não obtém uma resposta clara. Não é dito em nenhum momento que o avô morreu, mas a visita na casa da avó sem encontrar o avô e poder fazer coisas que não eram permitidas na presença dele, como brincar na grama perto da janela, utilizar o guarda-chuva e ainda ganhá-lo de presente, faz com que ela estabeleça relações com suas vivências anteriores e conclua este desfecho. Também podemos observar que herdar o guarda-chuva do avô se mostra como um objeto de ligação e memórias, mas também de fantasias e recriações próprias por parte da criança. É justamente a relação entre a fantasia e realidade, discutida anteriormente a partir de Coutinho (2003), que percebemos, em destaque, esta marca de protagonismo na produção de uma cultura específica: a cultura infantil.

Em “Vovô foi viajar”, que também tem como tema a relação entre morte e velhice, a narrativa, da mesma forma, não explica como ocorreu a morte do avô, apenas relata a relação e o vínculo afetivo entre a menina e o idoso. Ao mesmo tempo em que a menina tenta entender por que o avô não se despediu antes de “viajar” – já que foi o que disseram a ela que ele fez –, ela passa a recordar os momentos bons que passaram juntos. Na tentativa de compreender o ocorrido, a menina pergunta para sua mãe, para sua tia e para seu pai sobre como foi a “viagem”. Cada um da família a responde de forma diferente, o que a deixa confusa. Até que uma prima de sua mãe dá a entender que o avô foi para o céu. Essa afirmação faz a menina refletir sobre as explicações que tinha escutado, exigindo a ela tecer relações com os seus conhecimentos prévios e concluindo que, de fato, o avô morrera. No texto verbal é indicado de modo preciso a maneira como ela foi construindo hipóteses e elaborando sentidos a partir das informações de que dispunha. Ou seja, o que temos aqui, como referido, é a ênfase numa narrativa que inscreve a criança de uma maneira particular no tratamento do tema da morte: a coloca como alguém que não se reduz a meramente replicar os ensinamentos que o adulto lhe oferece, mas elabora, recria e produz sentidos singulares.

Nessas obras, é justamente esta criança contemporânea que vive no mundo globalizado e que produz significações sobre suas experiências, que está fortemente em destaque, ou seja, crianças que assumem a posição de protagonistas sobre variados ângulos, sendo criativas, reflexivas, interagindo, resignificando e produzindo cultura.

A CRIANÇA COMO LEITORA DESTAS OBRAS

Nesta segunda categoria de análise dos livros selecionados são discutidos elementos considerando ainda a infância, mas agora analisando-a na condição de público a que as obras se destinam. Ou seja, que noção de infância os livros sustentam ao organizarem suas histórias de modos singulares e mais complexos? Neste sentido, então, dois elementos comuns se fazem presentes entre algumas das obras selecionadas: primeiramente, o quanto as histórias não ope-

ram sobre um final plenamente “feliz” do ponto de vista consolador; segundo, e, com efeito, como elas fogem de clichês em relação à abordagem da morte com crianças, dos estereótipos comuns de que quem morre “vira estrelinha”, “anjo” ou “foi para o céu”.

Nos livros, “O Guarda-chuva e o vovô”, “Esperando Mamãe”, “Lino” e “Só um minutinho”, a morte não está manifestada declaradamente; a palavra não está citada de modo literal nas histórias. Todavia, a informação se dá nas relações estabelecidas entre as narrativas, sobretudo no conjunto dos elementos literários, paratextos e imagens que, interligados, formam uma narrativa que instiga o imaginário, a reflexão e despertam sentimentos sobre a morte de modo distinto. Seu acontecimento se efetiva por meio de elementos visuais, metafóricos e narrativos que conduzem às reflexões e sentimentos sobre a perda, o luto ou final da vida, permitindo que a criança possa estabelecer um diálogo com o lido e o visto, que possa participar ativamente na construção daquilo que lê.

Justamente por serem obras em que o ser infantil retrado é protagonista de suas vivências, associando e recriando situações cotidianas, é que nas obras, também por esta segunda via de análise, existe uma desconstrução da infância idealizada, e isso é trazido justamente na contradição das visões “tradicionais” de que a criança é um ser indefeso que deve ser protegido de todo e qualquer sofrimento.

Em “O guarda-chuva e o vovô” e “Esperando Mamãe”, as ilustrações tomam por princípio justamente o quanto as imagens oportunizam interpretações e elaborações de definições sobre a realidade. Em “O guarda-chuva e o vovô” vemos esta relação no final da história, onde, por meio da ausência da figura do avô sobre a cama, se pode interpretar que o não preenchimento do lugar de referência e memoração do avô leva a hipótese de que algo aconteceu.

Já em “Esperando Mamãe”, é a angústia de não termos um desfecho claro revelado pelo autor que faz com que as imagens abram possibilidades para formulação e criação de hipóteses por parte da criança leitora. A ilustração da primeira página se repete na última, no entanto, nesta, existe a presença da neve caindo e de outras cores na cena (o que faz o cenário, portanto, ser, ao mesmo tempo, o mesmo e outro). Se olharmos precisamente para esta última página, e nos determos em suas minúcias, também podemos perceber sutilmente entre tons esverdeados, uma criança de mãos dadas com uma mulher, que podemos supor ser mãe e filho. Apesar disto, não sabemos se o encontro acontece em vida ou se a criança morreu de frio ao esperar sua mãe e encontrou com ela após a sua morte. As perguntas não respondidas proporcionam à criança leitora um espaço para pensar o final da história, uma maneira de interação e interlocução, em que ela pode criar uma solução/desfecho – ou produzir uma solução/desfecho com a mediação de outras crianças ou do adulto.

Já os livros “Se um dia eu for embora...” e “Lino”, apesar de também não citarem claramente a palavra morte em suas narrativas, eles nos conduzem a pensar sobre o tema. É a maneira delicada como as histórias se desenrolam por meio da reflexão da separação ou da perda de alguém querido, que se efetiva o potencial artístico e simbólico das histórias. Como refere Abramovisch (2006),

a maneira sensível como algumas histórias retratam seus temas centrais é que suscita nosso emocional e despertam sentimentos.

Na obra “Se um dia eu for embora...”, os versos curtos e simples acompanhados de imagens que envolvem a natureza, retratam como as lembranças de quem amamos se fazem presentes por meio de vários elementos. Isso demonstra que, apesar de não termos a presença física dessas pessoas, elas se fazem presentes a partir de outros elementos, como as memórias.

Neste livro, o cuidado e a delicadeza poética presente em todo o conjunto do material, possibilita a fruição do pensamento e das emoções sobre a perda, ausência, morte, por exemplo.

Em “Lino”, a abordagem da morte é tomada a partir da relação de amizade entre dois bonecos. Pode-se dizer que, no que se refere ao conceito de infância-leitora que se erige por meio desta história, ela é bastante fértil no objetivo de despertar a imaginação, senso estético do leitor, pois oferece elementos metafóricos e imagéticos que permitem à criança refletir sobre os modos de enfrentar a ausência de alguém querido. Isso acontece quando o porquinho Lino descobre que sua amiga, a coelhinha Lua, repentinamente some da loja de brinquedos, o que o entristece por vários dias. Como a história se passa em uma loja de brinquedos (algo do universo infantil), a criança pode remeter os acontecimentos acometidos com os brinquedos, às perdas que sofre ou vivência no cotidiano e à forma como o sentimento de tristeza permanece por dias. Outra forma de interação é quando Lino, ao ver a lua iluminada pela janela, lembra-se de sua amiga coelhinha, que quando sorria acendia uma luz na barriga. Apesar de termos um final que consola um pouco as angústias do leitor, ao saber que Lino relembra de sua amiga quando vê a lua brilhando pela janela, o que acalma a sua saudade, a história não revela onde foi parar a Coelhinha Lua, abrindo espaço para a imaginação e solução do leitor.

Por fim, na obra “Só um minutinho” percebemos que a abordagem da temática se dá, sobretudo, pelo o personagem “Seu Esqueleto”. Pode-se entender que o mesmo representa a morte e que na narrativa ele viria para buscar a vovó, que consegue ludibriá-lo com sua esperteza. Mesmo que nesta história a avó tenha conseguido vencer a morte de algum jeito, é possível que o leitor faça uma associação importante: o fato de que ela pode chegar a qualquer momento e simplesmente “bater na nossa porta”. Na história, a data “escolhida” pela morte era o aniversário de “Vovó Carocha” e ela estava preparando sua festa com empolgação para receber os netos e celebrar. O tom lúdico dado a este aspecto (da morte como algo, às vezes, repentino e incontornável) é criado pela esperteza da “Vovô Carocha”: a piscada de olho denuncia que ela conseguiu fazer com que o esqueleto desistisse de levá-la com ele.

Percebe-se que além deste livro tratar de um tema delicado com bom humor e suavidade, ele também amplia os conhecimentos das crianças sobre outra cultura, neste caso a mexicana, algo que se evidencia na estética singular das ilustrações e de vários elementos apresentados. Esta forma de lidar com o assunto é distante da nossa cultura: pois, ao invés de silenciar o tema, no México a relação com a morte é distinta, tendo-se presente inclusive o costume de celebrar

a morte. É o que a própria tradutora do livro nos informa na sinopse (paratexto): “No Dia de Finados, as pessoas fazem altares coloridos em todas as esquinas, as padarias vendem pão em forma de ossos, a criançada come caveiras de açúcar”. Considerando, então, este importante aspecto relativo à ampliação das referências culturais da criança-leitora sobre o tema da morte, pode-se dizer que a obra ajuda a ampliar os conhecimentos de mundo das crianças, levando-as a conhecer outras formas de ver e enfrentar o tema.

As perspectivas demonstradas em relação à morte e a forma como estes livros abordam o tema trazem uma delicadeza perceptível e carregada de sentimentos. Estes afloram na medida em que, na posição de leitoras, as crianças são posicionadas como seres capazes de construir hipóteses, de conhecer, interagir e se apropriar das obras de maneiras criativas e produtivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a importância do uso da literatura infantil na infância como um elemento potente e fértil para ampliação de conhecimentos. Tendo isso em mente e buscando livros acessíveis, elegeram-se obras compostas pelo PNBE nas categorias da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com base no conjunto de livros selecionados, explorei a noção de infância retrada e presente neles. Para isso, examinei nas narrativas, a linguagem verbal e a linguagem visuais, enfim, o jogo produtivo entre os componentes que estavam disponíveis nas obras, buscando por elementos que sustentassem meus objetivos.

Foi notório o quanto os livros que foram analisados neste trabalho trouxeram diferentes representações de morte e noções de infância, isto, a partir da abordagem sensível com que retratam o tema. Tratam-se obras que mexem com a imaginação, despertam emoções e levam a reflexões sobre este momento difícil que é perder alguém que amamos. São fontes ricas para a ampliação do senso crítico, estético e emocional das crianças e ainda oferecem possibilidades de ampliar conhecimentos de mundo. Se afirmo isso, é porque acredito que tais obras, na medida em que agem sobre elementos que fogem de estereótipos e finais plenamente consoladores, fazendo com que as crianças interajam ativamente com as narrativas e criem sentidos para elas, se oferecem como materiais complexos e férteis.

Para finalizar, concluo que é de fundamental importância que se trabalhe a temática da morte com as crianças, inclusive as questões que a engloba, como o luto, a ausência e a perda. Isto, utilizando a literatura infantil como suporte capaz de ampliar conhecimentos e lidar com sentimentos, buscando obras que não operem sobre moralismos, mas que ampliem os horizontes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis**: contribuições e reflexões.

Curitiba: Rev. Diálogo Educ., V. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. FNDE. **PNBE.** 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 07 set. 2016.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **CULTURAS INFANTIS:** CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO CAMPO DA PESQUISA E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. UFSC: V. 05, n. 7. 2003.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**: Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

GOBEL, Anna. **Se um dia eu for embora...** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KAERCHER; Gládis Elise P. da Silva. Literatura infantil e Educação Infantil: Um grande encontro. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores. v.3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 135-142.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho:** um conto de esperteza num livro de contar. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: FDT, 2006.

MOREYRA. Carolina. **O guarda-chuva do vovô.** São Paulo: DCL, 2008.

NEVES, André. **Lino.** São Paulo: Callis, 2011.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; e SOARES; Magda (orgs.). **Literatura Infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

_____. **A arte de falar da morte para crianças:** A literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. São Paulo: Ideias e Letras: 2011.

PRADO, Adélia. **Quando eu era pequena.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

TAE-JUN. Lee. **Esperando Mamãe**. São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

VENEZA, Maurício. **Vovô foi viajar.** Belo Horizonte: Compor, 1997.

A SAUDADE DE JOSÉ: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL E PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA ASSOCIAÇÃO SÓCIO-CULTURAL CIDADE LIVRE NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

Yasmin Carolina Ribeiro Silva
UFG
yasmincarolina_2604@hotmail.com

Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira
Emac/UFG

O presente trabalho refere-se a um relato analítico, crítico e compreensivo acerca da experiência teatral e pedagógica de montagem do espetáculo *A Saudade de José*, incitado pela obra de Cristina Helou Gomide e Gazy Andraus, envolvendo o Coletivo de Artes Integradas Terreiro da Infância, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) e a Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, localizada no município de Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás.

O Coletivo de Artes Integradas Terreiro da Infância surgiu em 2012 como fruto das disciplinas de Oficina do Espetáculo I e II do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Desde então, o grupo coordenado e orientado pela professora, pesquisadora e diretora Natássia Garcia se propõe a estudar, pesquisar, discutir e refletir sobre uma teatralidade que aborda a infância em seus diferentes contextos, baseando-se em uma metodologia que explora de maneira interacionista as experiências estéticas, as narrativas orais e corporais, a imaginação e memórias da infância. Seguindo esta metodologia proposta pela diretora, o grupo produziu em criação coletiva dois espetáculos até então: *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* (2013), inspirado na obra do poeta Manoel de Barros; e *O que teria na trouxa de Maria?*(2014), incitado pela obra homônima de Diane Valdez.

O desejo de realizar a montagem de *A Saudade de José* surgiu em uma reunião do grupo em 2013, após a proposta de Natássia Garcia e o contato com o fanzine escrito por Cristina Helou e ilustrado por Gazy Andraus. Na ocasião, além do encantamento com o fanzine, vimos a possibilidade de, com ele, intensificarmos ainda o nosso trabalho com a memória e as narrativas orais, em tempos de comemoração de mais de 8 décadas da transferência da capital – que é o tema central da narrativa escrita por Cristina Helou. Contudo, devido ao vínculo de alguns integrantes do grupo com a Associação Sócio-Cultural Cidade Livre e ao recente convênio entre a entidade e a Universidade Federal de Goiás, surgiu-nos a oportunidade de realizarmos o projeto da montagem deste espetáculo com as crianças e os adolescentes que frequentam a Associação. Desta forma, estaríamos inserindo-os – como sujeitos de pesquisa – de

maneira efetiva, dando-lhes voz e autonomia, no trabalho que o grupo vem desenvolvendo desde 2012.

O fanzine intitulado *A Saudade de José* nasceu de uma pesquisa histórica da autora que investigou o sentimento das pessoas que presenciaram a transferência da capital do Estado de Goiás – da Cidade de Goiás para Goiânia – e permaneceram na antiga capital após a transferência. Para realizar esta pesquisa, a autora entrevistou – entre 1997 e 1999 – idosos habitantes da Cidade de Goiás que vivenciaram o processo de transferência e narraram as suas memórias de infância daquele tempo de mudança (década de 1930). Os relatos orais colhidos para a pesquisa serviram à Cristina Helou não só como fonte histórica para o seu trabalho, mas também como inspiração para a elaboração de um conto. No fanzine, José narra sua história; ele era uma criança que gostava de brincar nas ruas de pedra da Cidade de Goiás e, no entanto, foi obrigado a mudar-se para a nova capital Goiânia com os pais que precisavam trabalhar. Para tanto, José teve que se despedir dos avós, da casa em que morava, da amiga Maroca e das ruas onde brincava, alimentando assim uma saudade do tempo, do espaço e das relações afetivas.

O projeto *A Saudade de José* na Associação, aconteceu de março de 2015 à setembro de 2016, envolvendo crianças e adolescentes com idade entre 9 e 17 anos de idade. Antes de iniciarmos a parte prática específica para a montagem do espetáculo, houve um trabalho intenso de pesquisa da Cia. Terreiro da Infância com supervisão da professora Natássia Garcia e colaboração da educadora e historiadora Cristina Helou Gomide. Tal trabalho envolveu um estudo histórico, cultural e político acerca da transferência da capital de Goiás e também atividades que despertaram a memória e a imaginação dos participantes do projeto.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho durante a pesquisa experimental e corp(oral), adveio das propostas já apresentadas pela professora Natássia Garcia como diretora do grupo. A opção metodológica da diretora e do grupo parte do conceito de experiência estética e das memórias de infância. É importante ressaltar que essa metodologia, desenvolvida pela diretora há cerca de nove anos, vem sendo utilizada pelo Cia Terreiro da Infância desde o seu primeiro espetáculo *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* (2012), e amadurecida no segundo espetáculo *O que teria na trouxa de Maria?* (2014). O trabalho na Associação com *A Saudade de José* deixa claro a nossa opção por essa metodologia, enquanto um grupo que se dedica à pesquisa do teatro para (e a partir) da infância – de crianças e adultos.

Sendo assim, a nossa preocupação no desenvolvimento deste projeto com as crianças e os adolescentes no contexto da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, foi de estabelecer uma relação mútua de ensino e aprendizagem da linguagem teatral, primando por uma experiência efetiva que se difere de uma aprendizagem por mera imitação ou reprodução. Neste sentido, nos referimos a Walter Benjamin e à pobreza de experiência que ele atribui ao mundo moderno, afirmando que:

> [...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua

> pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Benjamin afirma que existe uma pobreza na experiência no mundo moderno à medida em que o homem abandona o seu "patrimônio humano", o qual podemos dizer ser a cultura, como essência verdadeiramente humana. Jorge Larossa Bondía (2002), analisando a ideia de pobreza de experiência, alega que experiência seria aquilo que nos passa, e que o sujeito da experiência seria justamente esse lugar de passagem. Para tanto, o sujeito da experiência teria que estar aberto como lugar de passagem, para que a experiência possa passar. No entanto, Bondía assume a contradição ao abordar esse estado de passividade atribuído ao "lugar de passagem", alegando que o sujeito (passional) da experiência tem a sua própria força expressada produtivamente através do saber da experiência. Aí estaria o segredo da experiência: o encontro da experiência com o sujeito da experiência "resultaria" no saber da experiência – que transcende o saber empiricista – transformando o sujeito passivo da experiência em sujeito ativo da experiência. Neste sentido – interligando os pensamentos de Jorge Bondía e Walter Benjamin – os pobres em experiência "nem sempre são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes podemos afirmar o oposto: eles 'devoraram' tudo, a 'cultura' e os 'homens', e ficaram saciados e exaustos" (BENJAMIN, 1994, p. 118). Ou seja, fazemo-nos inexperientes ao devorar tudo o que nos passa: a cultura e os homens; ficamos saciados e exaustos com tudo o que devoramos. No entanto, não passamos do estado de passividade para o estado de atividade da experiência, não transformamos aquilo que nos passa em saber da experiência, não (re)conhecemos a nossa experiência, tornando-nos, portanto, sujeitos pobres em experiência.

Já no primeiro encontro, após a apresentação do fanzine e da leitura coletiva, os garotos e garotas, compreendidos por nós como possíveis sujeitos ativos da experiência, identificaram semelhanças entre a história de José e as suas histórias pessoais. Indagados se já haviam passado por alguma mudança como a de José, pelo menos metade da turma afirmou que sim. Falaram ainda sobre suas origens, sobre a origem de suas famílias; alguns eram oriundos de outros Estados e cidades.

A memória corp(oral) foi trabalhada através de propostas de construção de partituras corporais a partir da memória das crianças e dos adolescentes, através das fisicaliz(ações) das suas lembranças e saudades. Assistir esse exercício foi equivalente a ver a saudade passando pelos olhos e perceber que ela é alimentada de diferentes formas por cada indivíduo.

Trabalhamos também com a memória de uma forma concreta: durante o processo, a turma levou objetos que guardavam a memória de suas famílias. Alguns levaram objetos antigos de seus pais, avós, bisavós, tataravós... que foram passando de geração para geração. Dentre os objetos estavam um quadro que era um retrato pintado do bisavô e da tia avó de uma das participantes, um ferro de passar à brasa que foi da mãe da tataravó de outra participante, outro levou um perfume que era da tataravó, entre outros objetos de valor também afetivo. Os

objetos carregam a história e a memória dos sujeitos de uma forma "palpável". História porque trazem o conceito de uma época, de uma cultura permeada por ideologias políticas, econômicas e sociais; memória porque guardam a própria memória daqueles os quais pertenciam os objetos. Da mesma forma que os objetos, os locais e monumentos também possuem esse poder de "solidificar" histórias e memórias, porque, segundo Aleida Assmann:

[...] solidificam e validam a recordação na medida em que ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas, que está concretizada em artefatos (ASSMANN, 2011, p. 318).

Desta forma, ao levarem seus objetos e compartilharem memórias que estes guardavam, as crianças e os adolescentes puderam refletir também acerca da Cidade de Goiás como imagem e lugar concretos da saudade de José. Estabelece-se assim uma afinidade com aquilo que é concreto e palpável, diferentemente do sentimento abstrato de saudade, porque, ainda de acordo com Assmann, o concreto é portador de "uma memória que ultrapassa amplamente a memória dos seres humanos" (ASSMANN, 2011, p. 317).

Como parte da nossa metodologia, convidamos a autora do fanzine, Cristina Helou Gomide para visitar a Associação e conversar com a turma sobre o processo de construção do conto *A Saudade de José* junto à Gazy Andraus. Para esta ocasião, a historiadora preparou uma aula histórica acerca da transferência da capital do Estado de Goiás e levou algumas imagens da Cidade de Goiás e de Goiânia ainda em construção. Com a presença da autora, as crianças e os adolescentes puderam reconhecer a narrativa da personagem José num tempo e num espaço e ficaram instigados a dar continuidade à esta narrativa a partir da história pessoal deles mesmos, uma vez que eles também estão situados num tempo e num espaço e fazem também parte da História.

Para Walter Benjamin, "o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...] Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuidade de uma história que está sendo narrada" (BENJAMIN, 1994, p.200). Deste modo, durante o processo de montagem, os meninos e meninas se apropriaram do papel de narrador(es)/aconselhador(es), não só descrevendo a história de José, tal como no conto original de Cristina Helou, mas também aconselhando o protagonista, no sentido de "sugerir" uma continuidade da história narrada por José (infelizmente a descrição completa das falas e a transcrição dos registros não será possível). Assumindo o papel de narradores, as crianças e os adolescentes da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, ganham também o poder de transformar aquilo que narram, pois "imprimem sua marca" (BENJAMIM, 1994, p. 2015) na narrativa.

É importante aqui reconhecer a narração e a narrativa não só na oralidade, mas também na teatralidade. Isto é, reconhecer a narrativa como linguagem e meio de comunicação e o teatro como forma de linguagem e comunicação. Mais que isso, é preciso reconhecer a linguagem como "produção humana acontecida na história" (KRAMER, 1999, p. 247) e que constrói assim uma memória coletiva. Desta maneira, a figura do ator se funde com a figura do narrador, já que no

exercício de sua arte o ator narra uma história, ao mesmo tempo em que está inserido nela e, por isso, detém o poder de transformá-la por meio de sua corp(oralidade).

Mais que abordarmos a questão da narrativa como linguagem e do leitor/narrador/ator, que faz e que transforma a história, é relevante também analisarmos o sentimento da saudade, impresso no conto de Cristina Helou, e que acabou, durante o processo, por suscitar o mesmo sentimento em cada participante do processo. O que é saudade? Qual era a saudade de José? Qual é a nossa saudade? São perguntas que tiveram respostas com várias possibilidades de leitura nos registros de meninos e meninas.

Estas foram as perguntas que, antes de qualquer aproximação, provocaram um *distanciamento* das crianças e os adolescentes para com a narrativa de José. Esta distância permitiu-as compreender a dialética presente na história de José e como eles próprios estavam/estão inseridos nessa história. O conceito de distanciamento é inaugurado por Bertolt Brecht, quando afirma que "distanciar um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade" (BRECHT, 1967, p. 137). E Benjamin complementa que é justamente no espantar-se em que há experiência, "é no indivíduo que se assombra que o interesse desperta; só nele se encontra o interesse em sua forma originária" (BENJAMIN, 1994, p. 81).

Walter Benjamin ainda afirma que "por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais" (BENJAMIN, 1994, p. 197). No narrar ocorre o assombro e o narrador se vê distante daquilo que narra, pois consegue contar a história com um olhar de curiosidade. Desta forma, tanto os idosos entrevistados por Cristina Helou, quanto as crianças e os adolescentes da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, mesmo estando dentro (próximos) da história e do que está sendo contado, assumem o papel do narrador assombrado e distanciado, como alguém que vê de longe e"como alguém que vem de longe" (BENJAMIN 1994, p. 198).

A contradição mora justamente na (in)diferenciação entre a identificação e o distanciamento. Brecht colocava a identificação e o distanciamento em contraposição; aqui iremos associá-los assumindo a contradição e (in)diferenciação. Para Brecht,

> A arte pode então construir seu mundo próprio sem a necessidade de fazê-lo coincidir com o mundo real; e este privilégio, deve-o a um fenômeno singular: a identificação do espectador com o artista e, por isso mesmo, com os personagens e os fatos postos em cena (BRECHT, 1967, p. 134-135).

Com este pensamento o autor contrapõe a identificação e o distanciamento, na medida em que afirma que quando o espectador se identifica com o ator e com a cena, ele não consegue distanciar-se, no sentido de não conseguir compreender de uma maneira crítica. No caso de *A Saudade de José,* as crianças

e os adolescentes se identificam com a narrativa e a personagem de José, porém esta identificação não é advinda de uma ilusão ou persuasão, mas sim de um estranhamento, seguido de um distanciamento os quais lhes permitiram, de maneira reflexiva e crítica, a identificação com a personagem histórica: José. Se "distanciar é, pois, historicizar, é representar os fatos e os personagens como fatos e personagens históricos, isto é, efêmeros" (BRECHT, 1967, p. 138). As crianças e os adolescentes o fizeram, reconhecendo os fatos e os personagens como históricos e concomitantemente efêmeros e, identificando-se também como sujeitos históricos. Assim, à medida que se distanciam, identificam-se e vice versa. A teoria de Brecht não consiste apenas no distanciamento do ator, mas, principalmente no distanciamento e na intervenção do espectador.

Desta forma, o trabalho da Cia. Terreiro da Infância junto à Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, em diálogo com o teatro dialético proposto por Brecht e discutido por Benjamin – que consiste na teoria do assombro, do estranhamento e do distanciamento do ator e do espectador – se revelou não só como um trabalho teatral, mas também como um trabalho pedagógico na medida em que provocou um saber/conhecer a partir do teatro dialético como possibilidade de experiência.

Na última parte do processo de criação e pesquisa que antecedeu a montagem objetiva do espetáculo, depois de assistir à palestra com Gazy Andraus, o ilustrador do fanzine A Saudade de José, propusemos aos meninos e meninas a criação de narrativas visuais – linguagens visuais – por meio de fanzines, visto que esse é o gênero do material motriz de inspiração. Nos trabalhos, as crianças e os adolescentes expressaram de maneira lúdica e criativa o seu sentimento de saudade, juntando a saudade de José com suas próprias saudades. Em intimidade com o gênero que os forneceu a moção criadora do espetáculo, as crianças e os adolescentes integrantes do projeto criaram os seus *zines* de saudade (os quais também não serão possíveis de estar neste artigo).

Metodologicamente, durante todo o processo de criação, preocupamo-nos em dar voz às crianças e aos adolescentes, em ouvi-los, em deixá-los se expressarem dentro das diversas formas de linguagem e fazer uma leitura de suas narrativas e escritas corp(orais). Para tanto, além de os escutarmos nas rodas de conversa nos encontros e propormos exercícios de criação, sugerimos aos meninos e meninas que sempre registrassem nossos encontros e atividades, não só como forma de registro, como também uma maneira de fazê-los desenvolverem narrativas próprias e pessoais acerca das suas experiências no processo e na história da personagem José. Os registros foram feitos em forma de diários de bordo, que remetiam à suas memórias, imagens e imaginários que surgiram no processo de criação.

A partir das conversas e dos registros, pudemos "acumular" material que nos serviu como suporte, além do texto de Cristina Helou, para a própria prática metodológica e para a construção da dramaturgia, das cenas e da encenação.

O processo conduzido antes do início da montagem da estrutura da peça teatral, foi fundamental para que as bases desta estrutura fossem construídas pelos próprios atores, para que eles pudessem se reconhecer e apropriar da

produção do bem artístico; indispensável para a tomada de consciência de que tudo foi feito por eles e para eles, que essa experiência foi é é deles e para eles e que nasceu a partir dali uma possibilidade de trans(formação) que partiu deles e para eles.

Após o período de estudo do fanzine com os elementos históricos, políticos e lúdicos que o constituem, e da investigação da corp(oralidade) da saudade, com base nos procedimentos metodológicos acima citados, tivemos às mãos dois motes para a construção de uma dramaturgia cênica: o conto original de Cristina Helou e as experiências das crianças e dos adolescentes registradas em seus diários de bordo, fanzines e na própria memória corp(oral). A metodologia – desenvolvida pela professora Natássia Garcia – utilizada para construir a dramaturgia do espetáculo é a mesma que foi utilizada na construção das dramaturgias dos dois trabalhos anteriores da Cia Terreiro da Infância, que parte da experiência estética, da memória corp(oral) e da imaginação, como investigação individual e pessoal de cada um dos atores. Deste modo, seja qual for o mote principal de incitação, nesta metodologia, as experiências, experimentos, imaginários e narrativas investigados e recordados pelos atores são apropriados na dramaturgia.

É importante ressaltar que a proposta metodológica do grupo se aproxima do segmento já desenvolvido na Associação, antes mesmo de iniciarmos o nosso projeto. A possibilidade de que eles inserissem os seus próprios textos, as suas próprias histórias de vida, na dramaturgia e na cena, não foi uma ideia nova para as crianças e os adolescentes no contexto da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre. Desde sua fundação, a instituição se preocupa em reconhecer o seu contexto local e cultural, e em fazer com que todos os envolvidos se reconheçam como sujeitos dentro de tal contexto, e, mais que isso, em abrir uma possibilidade de que se reconheçam como sujeitos trans(formadores) da sua própria realidade. Voltando em Bertold Brecht, acontece um distanciamento dos fatos e dos personagens que, no caso dos trabalhos da Associação, refletem a realidade local, para que depois haja uma aproximação e uma identificação com a própria realidade e as (im)possibilidades de transformá-la.

O intuito do nosso grupo desde que o projeto foi concebido é de que o processo de montagem seja também um processo colaborativo entre o Terreiro da Infância, as crianças e os adolescentes da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, bem como os membros da instituição, e a autora do fanzine. E o processo caminhou nessa dinâmica de colaboração, onde todos participaram de maneira ativa, efetiva, coletiva e autônoma, suscitando mutuamente entre todos os colaboradores memórias, imaginários e invenções de memórias e imaginários. Assim, o processo subjetivo de pesquisa e investigação objetiva-se no processo de construção de uma estrutura dramatúrgica, na tentativa de materializar em cena o sentimento de saudade alimentado pelo exercício da memória e da imaginação. Deste modo, no sentido da dramaturgia, a história supostamente principal a ser contada, que é a história do menino José de Cristina Helou, que na verdade é a história dos Josés que são os idosos os quais ela entrevistou, se apropria das histórias e narrativas das crianças e dos adolescentes da Associação Sócio-

-Cultural Cidade Livre. Ainda podemos inverter a ordem dessa análise: são os meninos com suas histórias que se apropriam e incorporam a história de José, tornando assim as suas histórias, a principal história a ser contada.

A partir dos registros corp(orais) advindos dos exercícios de experimentação e dos registros dos diários de bordo, construímos um texto dramático norteador para o início da estruturação cênica. No entanto, este texto foi mais um esboço daquilo que imaginamos para a cena do que uma dramaturgia, propriamente dita, em sua completude. Portanto, o texto serviu de pré-texto para a nossa montagem, e esteve aberto para discussões e reelaborações. Aliás, estar em estado de abertura para reelaborações, foi um exercício constante para a direção. Durante o tempo decorrido neste trabalho, muitas crianças e muitos adolescentes chegaram e partiram. É muito difícil lidar com a volatilidade e a imprevisibilidade no teatro, pois a cena é composta, ensaiada e encenada por atores. Ter um grupo volátil nos trouxe alguns contrapontos no constructo da dramaturgia. As chegadas e partidas dentro do grupo de atores nos leva a refletir: aqueles que partiram podem ou não ter levado a experiência do processo, mas, indiscutivelmente, deixaram um pouco de si para os que ficaram. Do mesmo modo, aqueles que chegaram tiveram acesso do que ficou daqueles que partiram, ao mesmo tempo em que acresceram suas histórias dentro do processo.

Entre “Goiás Velho”, Goiânia e Aparecida de Goiânia, estradas e avenidas, chegadas e partidas, a memória da experiência ou a experiência da memória, é aquilo que possivelmente ficou em cada participante. As memórias e experiências daqueles que saíram durante o processo, permaneceram registrados na dramaturgia. E ainda, nos momentos de leitura do texto e de ensaios, outras ideias foram surgindo. O próprio exercício de construir uma cena e repeti-la inúmeras vezes no ensaio, suscitou novas ações, reações e falas. Essas suscitações ocorreram não só nos diretores, mas também nos próprios atores. A todo o momento, durante os ensaios, as crianças e os adolescentes deram seu palpite acerca dos elementos dramatúrgicos e interpretativos que envolveram a cena. Isso ocorre, porque desde o primeiro contato com o trabalho da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre e desde o início do processo de *A Saudade de José* na mesma, eles foram estimulados, pela nossa mediação, à autonomia, a serem autores e atores no fazer teatral.

Durante todo o processo de criação, a nossa tentativa, como educadores-artistas, foi suscitar naturalmente, no exercício da mediação, a memória, a imaginação, a invenção... as narrativas particulares de cada um de nós, envolvidos neste trabalho, tornaram-se cada vez mais “universais” à medida em que foram compartilhadas coletivamente. Esse processo de (com)partilhar narrativas, memórias, experiências, fez e faz deste um trabalho rico, dentre outros aspectos, de relações subjetivas e objetivas do “eu” com o(s) “outro(s)”, do que é particular de cada um e do que é e se torna comum à todos.

Em caráter de esboço estruturamos um texto dramático básico com uma história que, a *priore*, tivesse um início, um meio e um fim e depois ganhou uma forma mais definida. Essa estrutura lógica é perceptível de imediato também no conto de Cristina Helou. É claro, que se formos desconstruir a história dialetica-

mente, abriremos um leque de (im)possibilidades de inícios, meios e fins. Contudo, em uma primeira organização básica do roteiro, identificamos três momentos principais: José na Cidade de Goiás, José em viagem para Goiânia, e a chegada de José à Goiânia. Neste sentido, a carroça – meio de transporte típico da realidade do homem goiano – apareceu também como um componente que marcou a transição da mudança de José da Cidade de Goiás para Goiânia, e representou o "meio do caminho". Metaforicamente, a carroça foi, na peça, o objeto que carregou, levou e trouxe lembranças e saudades.

A infância dos idosos entrevistados por Cristina Helou Gomide, como parte de sua pesquisa histórica, e que originou o conto *A Saudade de José*, veio de encontro à infância das crianças e dos adolescentes da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, transformando todo o processo em um intercruzamento de memórias e histórias; de presentes, passados e futuros; de fantasia e de imaginação. O projeto como um todo foi interdisciplinar e promoveu um intercâmbio entre a Arte e o Teatro, como áreas de conhecimento, a Educação, a História e a Geografia de Goiás. As crianças e os adolescentes que participaram da construção da montagem cênica tiveram a oportunidade e a possibilidade de expressar todo o conhecimento adquirido no processo por meio da teatralidade.

O estudo interdisciplinar realizado não se deu de maneira fragmentada e alienada, no sentido de não promover uma ideia do todo a partir das partes. Pelo contrário, elas perceberam os elementos das várias áreas de conhecimento exploradas se intercruzando e se complementando, numa perspectiva dialética. No texto de Cristina Helou, José se viu obrigado a se mudar para outra cidade devido às contingências subjetivas e objetivas que envolviam a sua família naquele tempo e naquele contexto. Deste modo, as crianças e os adolescentes refletiram sobre suas condições e ações de subjetividade e objetividade e reconheceram-se como atores na sua comunidade; não somente por terem atuado em peças de teatro, mas também por terem se visto como atores/agentes/transformadores da sua realidade. Essa (re)ação transformadora foi o cunho do trabalho da/na Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, e o nosso projeto aconteceu de maneira a afirmar, intensificar e potencializar o trabalho já desenvolvido pela instituição, num processo colaborAtivo.

Reconhecendo o teatro como linguagem e produção humana e, portanto, como cultura, o desejo do Terreiro da Infância, juntamente com a Associação, foi o de provocar uma trans(formação) cultural a partir de um trabalho teatral/pedagógico, que é *A Saudade de José.* Assim, tanto as crianças e os adolescentes que atuaram na peça teatral, quanto aqueles que contemplaram o "produto" artístico do processo de estudo – a peça – puderam refletir, a partir da história de José e dos outros personagens do fanzine, acerca das suas próprias histórias e condições que os levaram a ser quem são, a estar onde estão e sobre a (im) possibilidade de poderem se trans(formar) em atores dentro da sociedade, com a possibilidade de ter e de provocar voz(es) no contexto da periferia de Aparecida de Goiânia.

Deste modo, as crianças e os adolescentes passaram de uma condição de identificação passiva com a história de José, para uma condição de distancia-

mento ativo da/na história de José. Contudo, contraditoriamente, como já exposto, para estar na condição de atividade é necessário antes passar por uma condição de passividade; do mesmo modo que para estar na posição de identificação é necessário passar pela posição de estranhamento. E para efetivar essa transição não só na oralidade, como também na corp(oralidade), na cena e nas relações sociais expostas pelo fazer teatral, assumimos aqui o corpo como instrumento da ação e, portanto, da atividade, a partir do corpo passivo como lugar de passagem da experiência.

Nestas relações estabelecidas entre o ator/ativo e o espectador/passivo, que Brecht desconstruiu colocando o espectador como sujeito ativo; Augusto Boal, em sua teoria do Teatro do Oprimido, defende que "cada espectador é considerado um ator em potencial" (DESGRANGES, 2006, p. 69), inaugurando então o conceito de *espectator* e a ideia de que todos nós somos atores (agentes) e espectadores (observadores).

Em cena, as crianças e os adolescentes compartilharam da saudade de José e apresentaram um José que compartilha de suas saudades. Mostraram a estrada de barro na qual a saudade de José viajou e recordaram o caminho que já percorreram até aqui, oferecendo a José novas chegadas e partidas e construindo para eles próprios outras possibilidades de passagens. Contaram sobre as relações familiares e de amizade de José, analisando como eram/estavam e como poderiam ser as suas relações de afetividade em seus contextos familiares e entre eles mesmos. Descreveram a Goiás de José e a saudade escondida em cada beco e em cada pedra, expondo também a realidade da periferia de Aparecida de Goiânia e os seus rostos cheios de esperança.

Nesta perspectiva apontamos a formação cultural como um caminho para o enriquecimento da experiência empobrecida, abordada por Walter Benjamin, no sentido de acreditarmos na ideia de que a experiência se faz presente no sujeito que apreende e compreende a sua história, se distanciando dela para que consequentemente e simultaneamente venha a localizar-se e a perpetuar-se nela através da própria experiência que se transforma em produção de cultura, na cultura e para a cultura – que traz vestígios do passado, incorpora o presente e pode ou não permanecer no futuro.

Assim, todo o processo de *A Saudade de José* trouxe e traz a baila a formação cultural como um direito das crianças, dos jovens e dos adultos. Não só como direito ao acesso aos meios de produção cultural, mas como um direito dos sujeitos de conhecer seu meio cultural e de se reconhecerem nesse meio através de suas próprias produções. Todavia, a formação cultural, promovida pelo Terreiro da Infância junto com a Associação às crianças e adolescentes através da experiência da montagem de *A Saudade de José,* não é discutida aqui como um instrumento de sujeição à opressão e a barbárie com as quais nos deparamos no mundo em que vivemos. Pelo contrário, nossa intenção foi e é propor uma trans(formação) cultural como uma possibilidade de educação contra a barbárie. Assim como Sonia Kramer, defendemos que "experiências de produção cultural que têm dimensão artística são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem" (KRAMER,

2011, p. 113).

Para que processos educativos e formativos sejam também um processo de transformação, é necessário uma educação e uma formação que promova a experiência, pois o sujeito só se reconhece e transforma sua história através da experiência. Experienciando a experiência, o sujeito histórico é capaz de transformá-la num saber que se torna sua produção no mundo, transformando-o; provocando uma mudança não só no mundo mas também no tempo. Neste sentido, o nosso trabalho junto à Associação, coloca em voga a discussão acerca da construção coletiva do sujeito goiano e também da individualidade subjetivada pelo sujeito individual através de uma objetividade coletiva.

Dentro da cena de *A Saudade de José*, as crianças e os adolescentes puderam pensar na sua corp(oralidade) como linguagem e como uma produção cultural deles, feita por eles, para eles, isto é, uma produção que partiu de um processo de formação deles para a trans(formação) deles. Ademais, houve uma retomada não só da história goiana, mas uma retomada das experiências pessoais ou de outrem, através da mais épica de todas as faculdades: a memória.

É nesta expectativa de trans(formação) cultural, que expomos *A Saudade de José* como uma experiência teatral e pedagógica com as crianças e os adolescentes da Associação Sócio-Cultural Cidade Livre, acreditando que essa experiência, que seguiu nos meandros do Rio Vermelho, possa se perpetuar na história, na memória e no imaginário de cada menino e menina que experienciou e saboreou conosco o processo/projeto. E que a experiência seja o lugar estranho que chega sempre e “o lugar longe que não chega nunca”.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gazy. Publicações independentes do Brasil: os Fanzines e Revistas Alternativas. In: *Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*, São Paulo, n. 04, p. 86-103, outubro/2013. Disponível em: http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebhHYPERLINK “http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”&HYPERLINK“http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”page=articleHYPERLINK“http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”&HYPERLINK“http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”op=viewHYPERLINK“http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”&HYPERLINK “http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”path%5B%5D=238HYPERLINK“http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&path%5B%5D=249”&HYPERLINK “http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=238&pa-

th%5B%5D=249”path%5B%5D=249. Acesso em: 07/02/2016. (ISSN 1679-9100).

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação:* formas e transformações da memória cultural. Tradução Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas poéticas políticas.* São Paulo: Cosac Naify, 2013

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista *Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr N° 19. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em 08/02/2016.

BRECHT, Bertolt. *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro:* provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

GOMIDE, Cristina Helou. *Centralismo político e tradição histórica:* cidade de Goiás (1930 – 1978). 1999. 114 f. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. – Faculdade de História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1999.

GOMIDE, Cristina Helou; ANDRAUS, Gazy. *A Saudade de José.* Goiânia, 2015.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luis Cavalieri; KRAMER, Sonia*. Infância, educação e direitos humanos*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Infância, memória e saber - considerações à luz da obra de Walter Benjamim. In: *A Criança e o Saber*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 245-249, 1999.

OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de*. Teatro Dialético em terras estranhas:* a (in)diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural. 2013. 279 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

_____. Processos de Montagem: Experiência Estética. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. *Licenciatura em Artes Cênicas:* volume 3. p. 11-17. Goiânia: Funape: Ciar, 2010.

VIGOTSKI, L. S. (2010). A educação estética. In: Vigotski L. S. *Psicologia Pedagógica.* (pp. 323-364). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes WMF.

TEATRO PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS ATÉ AOS 3 ANOS: DIÁLOGOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS NA CRIAÇÃO DE PERFORMANCES TEATRAIS PARTICIPATIVAS

Carla Ribeiro-Cunha
Universidade do Minho – Instituto de Educação
crc.uminho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará alguns dados sobre a investigação que está a ser desenvolvida em colaboração com a Companhia de Teatro do Biombo, uma companhia que desenvolve espetáculos de teatro para a primeira infância e que se situa em Lisboa, Portugal. O objetivo principal deste estudo é o desenvolvimento e análise de espetáculos de teatro participativos direcionados para bebés e crianças até aos três anos. É um projeto de investigação *sobre* e *na* prática teatral que pretende reconhecer a *voz* dos bebés e crianças pequenas, pelas suas múltiplas linguagens e está a ser desenvolvido por atores, encenadora, investigadora, educadoras de infância, bebés e crianças até aos três anos. A dimensão da participação é considerada em todo o processo de investigação. Todos os envolvidos intervêm em momentos diferentes do processo, de diferentes formas e com diferentes níveis de envolvimento.

Apresentaremos alguns dados sobre o desenvolvimento do espetáculo "Eu brinco" nomeadamente, sobre o seu processo de criação e sobre a forma como é levado a cabo nas creches, através do diálogo entre investigadora, profissionais de teatro, profissionais de educação e os bebés e crianças que nele participam.

REFERENCIAL TEÓRICO

O *teatro para bebés*, que se caracteriza pelo desenvolvimento de experiências teatrais para crianças entre os 0 e os 3 anos, acompanhados por adultos (FLETCHER-WATSON, 2016), tem-se desenvolvido consideravelmente desde que emergiu no final dos anos 70. A imagem de uma criança com *voz* própria, plena de direitos, nomeadamente o direito a participar plenamente na vida cultural e artística (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989), tem sido um dos argumentos para legitimar o *teatro para bebés*. Além disso, novas conceções nas artes performativas, das quais são exemplo práticas teatrais imersivas e participativas, têm contribuído para que os criadores de teatro aumentem a produção teatral *para* e *com* bebés e crianças até aos três anos. Este aumento do interesse e da produção teatral para a primeira infância deve-se também, segundo Fletcher-Watson (2016), ao trabalho desenvolvido por alguns grupos e organizações tais como *ASSISTEJ, Small Size, EU Programa de Cultura 2000, Glitterbird Projet*.

As origens do *teatro para bebés* remontam ao trabalho desenvolvido por

Theatre Kit e *Oily Cart*, no Reino Unido, em 1978. Uns anos mais tarde, em 1987, foi realizada em França, a primeira produção teatral para bebés. Na mesma altura, em Itália, Roberto Frabetti, com a Companhia *La Barraca,* iniciou o projeto *Acqua*. Durante os 25 anos que se seguiram, *La Baracca* esteve na vanguarda da investigação e criação para bebés e crianças até aos três anos. (FLETCHER-WATSON, 2016). O *teatro para bebés* tem características específicas relativamente a outros tipos de teatro (TAUBE, 2009). Em termos de comunicação, caracteriza-se principalmente pela utilização de linguagem não verbal, proximidade física, contacto visual entre artistas e bebés (ARISTIZABAL et al., 2013; TAUBE, 2009; ZUAZAGOITIA et al., 2014). Os bebés e crianças pequenas comunicam com todo seu corpo (COUTINHO, 2010; FALLON; VAN LOO, 2009; FRABETTI, R., 2009; RICHTER; BARBOSA, 2010; TAUBE, 2009), convocando múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Através de gestos, olhares, sorrisos, choros (RICHTER; BARBOSA, 2010), revelam traços singulares de expressividade (COUTINHO, 2010) e os atores devem ser capazes de decifrar essa linguagem (FRABETTI, V., 2000), assumindo uma atitude aberta e de escuta (HOVIK, 2014).

Nas experiências teatrais para crianças com menos de três anos, o espaço cénico é, de acordo com Zuazagoitia et al. (2014), pensado como um espaço de jogo. Os espetáculos criam ambientes mágicos, utilizando formas, sombras, cores e imagens conhecidas pelas crianças.

O *teatro para bebés*, atualmente, tende a permitir uma maior participação do que outras experiências teatrais para crianças mais velhas (FLETCHER-WATSON, 2015), através de ambientes de jogo, instalações performativas, cocriações improvisadas (FLETCHER-WATSON, 2016; YOUNG, 2008; YOUNG; POWERS, 2008). Durante as performances, os bebés e crianças podem manipular objetos, interagir com os artistas, entrar no espaço cénico, cocriar, reinterpretar e jogar (HOVIK, 2014; NAGEL; HOVIK, 2017; YOUNG; POWERS, 2008). Nestas experiências artísticas, crianças e adultos interagem e improvisam em conjunto (HOVIK, 2014). Os bebés e crianças tornam-se atores e os atores tornam-se audiência (FLETCHER-WATSON, 2016).

Estas práticas teatrais imersivas e participativas questionam as noções tradicionais de teatro levando a que alguns autores descrevam o *teatro para bebés* como uma espécie de "jogo sofisticado" (GOLDFINGER, 2011, p. 297 apud FLETCHER-WATSON, 2016, p. 39) mais do que um campo teatral distinto (FLETCHER-WATSON, 2016).

De acordo com Peters (2013) os conceitos contemporâneos de participação sublinham que esta não consiste apenas em fazer parte de uma atividade cultural, mas também em fazer parte do seu processo de criação e recriação. Assim, alguns criadores de teatro, convocam a participação das crianças, não só na forma final do espetáculo, como também na sua fase de criação, convidando-as a participar em ensaios e observando as suas reações (FALLON, VAN LOO, 2009; WARTEMANN, 2009) e trocando impressões com aquelas que melhor as conhecerm, as acompanham diaramente e as acompanham nos espetáculos: as educadoras de infância.

Há ainda projetos em que artistas, educadores, investigadores e crianças trabalham juntos como investigadores (NAGEL; HOVIK, 2017; PETERS, 2013) em todo o processo de criação de espetáculos teatrais participativos ou *dramaturgias interativas* (NAGEL; HOVIK, 2017). Este encontro entre diferentes saberes, perspetivas, interesses e competências, integradas num processo coletivo (PETERS, 2013) aproxima teatro e escolas.

A participação das crianças nas experiências artísticas performativas deve ser entendida e discutida à luz das teorias da arte social, educação dramática e culturas infantis. Desta forma, podemos discutir as performances teatrais como eventos estéticos e sociais e não só como trabalhos artísticos autónomos (NAGEL; HOVIK, 2017).

E é nestas conceções, pondo em diálogo educadores, artistas, bebés e crianças, que o nosso projeto de investigação *sobre* e *na* prática teatral *para* e *com* bebés e crianças até aos três anos se sustenta

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O objetivo desta investigação é o de desenvolver e analisar espetáculos teatrais participativos, envolvendo atores, educadores de infância, bebés e crianças até aos 3 anos. Para tal, estabeleceram-se protocolos de colaboração com a Companhia de Teatro do Biombo, situada em Lisboa, Portugal, uma companhia de teatro para a primeira infância que conta com um sólido trabalho *para* e *com* bebés até aos 3 anos.

Dado tratar-se de uma investigação *sobre* e *na* prática, levada a cabo de forma participativa, colaborativa e coletiva por todos os participantes, adotamos a investigação-ação como metodologia privilegiada. O projeto tem-se desenvolvido em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão constantes e empreendidos por todos os membros do grupo. (KEMMIS; MCTAGGART, 1992).

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados estão a ser recolhidos através de filmagens dos espetáculos, notas de campo sistematizadas num diário de bordo, grupos de discussão entre a equipa artística e educadores de infância, entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância após os espetáculos, conversas entre os atores, encenadora e investigadora em diferentes momentos do processo e observação participante.

PARTICIPANTES

Participam neste estudo: 2 atores da Companhia de Teatro do Biombo; a encenadora da Companhia de Teatro do Biombo; a investigadora; educadoras de Infância, auxiliares de ação educativa e bebés e crianças até aos 3 anos de várias creches da região de Lisboa.

1ª FASE DA INVESTIGAÇÃO – PROCESSO DE (RE) CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO "EU BRINCO"

A primeira fase da investigação tinha como objetivo o desenvolvimento de uma linha dramatúrgica do espetáculo que permitisse a participação dos bebés e crianças até aos três anos, envolvendo diferentes perspetivas e saberes: da investigadora; dos dois atores e da encenadora da Companhia de Teatro do Biombo; das educadoras de infância e dos bebés e crianças até aos 3 anos de uma creche situada na região de Lisboa.

O trabalho inicial de exploração foi realizado pelos dois atores, em colaboração com a investigadora e encenadora, através da adaptação de um espetáculo anteriormente encenado: "Eu brinco".

Em seguida, iniciou-se uma fase de experimentação e cocriação na referida creche. O processo consistiu em apresentar o *work in progress* a 3 grupos de crianças, desde berçário até aos 3 anos, filmar e observar as suas reações e, depois do espetáculo, organizar grupos de discussão entre a equipa artística, investigadora e a educadora responsável por cada um dos grupos de crianças. A reflexão sobre as reações dos bebés e crianças, as opiniões e sugestões das educadoras de infância, os *feedbacks* dos atores, bem como as observações da encenadora e investigadora, serviram para reformular a linha dramatúrgica inicial do espetáculo.

2ª FASE DA INVESTIGAÇÃO – APRESENTAÇÃO DO ESPETÁCULO "EU BRINCO"

A 2ª fase da investigação, que se encontra em desenvolvimento, consiste na observação dos espetáculos realizados em diferentes creches da região de Lisboa, analisando as formas de expressão, comunicação e participação dos diferentes participantes.

Durante os espetáculos, observa-se a forma como bebés, crianças e responsáveis pelo grupo (educadoras de infância e/ou auxiliares de ação educativa) e atores se relacionam, comunicam, expressam e participam; a forma como os diferentes recursos cénicos e técnicos são utilizados e explorados pelos diferentes participantes; e as técnicas e recursos artísticos convocados pelos atores.

Após cada um dos espetáculos são realizadas entrevistas às responsáveis da sala de cada um dos grupos de crianças: educadoras de infância ou, no caso de algumas creches, a auxiliar de ação educativa responsável pelo berçário. Além disso, depois dos espetáculos são levadas a cabo conversas com os atores sobre o desenvolvimento do processo. À medida que o processo é levado a cabo, são realizadas reuniões com a encenadora e os atores, nas quais se reflete sobre todo processo, tendo por base as observações da investigadora, as impressões dos atores e da encenadora. Estes momentos de reflexão contínua e conjunta sobre a prática, têm servido para reformular ou replanificar novas ações para voltar a pôr em prática nas sessões seguintes.

"EU BRINCO" – BREVES NOTAS SOBRE UM PROCESSO EM DESENVOLVIMENTO

O espetáculo "Eu brinco" destina-se a ser realizado em creches *para* e *com* bebés e crianças com menos de três anos, acompanhados das respetivas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa. A *voz* e participação dos bebés e crianças é a uma das dimensões-chave deste projeto. Pode ler-se na sinopse do espetáculo, na página da Companhia de Teatro do Biombo (2018), **"Neste espetáculo, onde os participantes são parte essencial para o desenrolar da ação, pretendemos "dar voz" aos bebés enquanto criadores e participantes da experiência artística."**

O espetáculo é realizado por 2 atores/performers, tem a duração de cerca de 40 min e foi redesenhado de forma a permitir diferentes momentos e níveis de participação dos bebés e das crianças, tendo por base a escada de participação de Fletcher Watson (2015) e o modelo de trabalho do projeto SceSam (NAGEL; HOVIK, 2017).

Através de linguagem não verbal (movimento e expressão corporal), sons, música e diferentes objetos cinético-dramático (plásticos, bolas de luz, lenços e almofadas coloridas), os participantes são convidados a entrar em ações do seu quotidiano: acordar, tomar banho, vestir, comer, brincar (figura 1) e dormir (figura 2).

Figura 1 – "Cena "Brincar"

Fonte: Gonçalo Lima – C. T. do Biombo (2018)

Figura 2 – Cena "Dormir"

Fonte: Teresa Freitas – C. T. do Biombo (2018)

Estes momentos de participação são mais ou menos abertos (NAGEL; HOVIK, 2017), podendo ir desde a simples observação até uma participação totalmente livre em que atores e crianças interpretam, jogam e cocriam. Não obstante, é permitido que os bebés e crianças entrem no espaço cénico, manipulem e exploram os objetos cénicos e interajam com os atores, em qualquer momento do espetáculo.

Antes da realização do espetáculo, as creches recebem um email a confirmar a presença da Companhia de Teatro na instituição e um conjunto de informações sobre o espetáculo e os requisitos para a sua realização, nomeadamente, a necessidade de um espaço interior, amplo e com capacidade para escurecer; tapetes ou colchões para as crianças se sentarem em meia lua e uma tomada para ligar a eletricidade.

Foi realizado também pela encenadora e atores, em colaboração com a investigadora, um *breefing* que consiste num conjunto de indicações que são dadas às responsáveis de sala no dia do espetáculo. Assim, antes do espetáculo, os atores dão indicam às responsáveis por cada grupo de crianças que: o espetáculo é participativo e todos (bebés, crianças e adultos) podem participar em qualquer momento; podem levar os objetos de conforto (tais como chupetas, etc.) das crianças; de preferência, devem sentar as crianças em meia lua; e, se, nalgum momento, algum bebé ou criança ficar desconfortável ou chorar, podem sair um pouco da sala para o acalmar e voltar a entrar, mais tarde.

O espetáculo "Eu brinco" possui também um momento denominado de pré-sala, por sugestão das educadoras de infância que participaram na fase de criação do espetáculo. Neste sentido, antes do espetáculo começar, os atores dirigem-se às salas de cada um dos grupos que irá participar na sessão para iniciarem uma primeira aproximação. Colocam-se ao nível das crianças, normalmente de cócoras, estabelecem contacto visual, começam a cantar a melodia que é usada durante o espetáculo em todos os momentos de transição e, quando percebem que uma ou mais estão disponíveis para esta primeira interação, estabelecem contacto físico, tocando-lhes as mãos ou pegando-as ao colo. Este momento tem como objetivo criar empatia e proximidade com os bebés e crianças. É, no fundo, um primeiro convite à participação.

De seguida, as crianças são conduzidas para a sala onde será realizado o espetáculo. Dependendo da faixa etária que irá participar na sessão, são os atores que conduzem as crianças à sala do espetáculo ou, no caso de bebés e crianças que ainda não andam, são dadas indicações às educadoras para levarem as crianças.

A dimensão e condições do espaço onde são realizadas as sessões dependem de contexto educativo para contexto educativo. Há creches que dispõem de um espaço polivalente, tal como um ginásio. Mas, mais frequentemente, o espaço disponibilizado é o de uma das salas das crianças que vão participar na sessão. Para isso, o espaço é reorganizado, retirando mesas, cadeiras e a maior parte dos objetos da sala.

Por fim, após cada sessão, os atores e a investigadora trocam algumas impressões sobre o desenvolvimento do espetáculo. De seguida, são realizadas entrevistas às responsáveis de sala (educadoras de infância ou auxiliares de ação educativa) que acompanharam o grupo na sessão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espetáculo "Eu brinco" ultrapassa as barreiras do teatro tradicional, abolindo a 4ª parede. Atores, bebés, crianças e as suas acompanhantes são atores e espectadores uns dos outros: observam-se, imitam-se, interpretam, improvisam e criam coletivamente. O teatro assim praticado, torna-se um jogo, um jogo em que todos "brincam".

Os dados aqui apresentados, de forma breve, dizem respeito a um processo que está a ser levado a cabo através de ciclos de planificação, ação, observa-

ção e reflexão, à luz do paradigma metodológico da investigação-ação. Nesse contexto, o espetáculo tem vindo a sofrer alterações, tendo em consideração diferentes perspetivas, saberes, competências, interesses e necessidades, nomeadamente dos bebés e das crianças. As questões, sugestões, observações, reflexões e reações de uns e de outros informam sobre a necessidade de ajustes e melhorias. Trata-se, assim, de um projeto que aproxima criadores, atores, investigadores, educadores, bebés e crianças, unindo investigação, teatro e educação de infância.

Ao longo do desenvolvimento do projeto iremos continuar a planificar, pôr em prática, observar as várias dimensões que o compõem e refletir sobre os seus pontos fortes e fracos, no sentido de replanificar ações que contribuam para a melhoria das práticas teatrais da companhia de teatro.

A observação das reações e expressões comunicativas dos bebés e crianças pequenas, pelas suas múltiplas linguagens, irão abrir caminho para a interpretação dos mundos por ela vividos.

Esperamos que a análise e reflexão constante sobre o processo de criação e recriação do espetáculo abra caminho para a promoção, em particular, de mudanças no trabalho dos atores e, a um nível mais abrangente, mudanças na produção teatral da companhia de teatro em questão.

A um nível ainda mais abrangente, esperamos que o conhecimento teórico adquirido *sobre* e *na* prática, traga contributos para uma práxis teatral *para* e *com* bebés e crianças até aos três anos, em Portugal, que considere, efetivamente, a sua *voz* e participação.

Esperamos ainda trazer contributos para os profissionais de educação de infância, em particular, os que trabalham com crianças até aos 3 anos.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. Crianças como Investigadoras. Os Efeitos dos Direitos de Participação na Metodologia de Investigação. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/

ARISTIZABAL, P.; LASARTE, G.; CAMINO I.; ZUAZAGOITIA, A. Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. **Aula Abierta**, Olviedo, v.41, n.3, p. 91-100, Set/Dez. 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401273

BARBOSA, M. C.; FOCHI, P. O teatro e os bebês: Trajectórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da Escola**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 29, p.29-38, Jan/Jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653207_O_teatro_e_os_bebes_Trajetorias_Possiveis_Para_uma_Pedagogia_com_Criancas_Pequenas

DELGADO, A.; NÖRNBERG, M. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n.

38, p. 147-167, Jan/Abr. 2013. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8924/0

DORNELLES, L.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15 , n.1, p. 64-78, Jan/Abr. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/21725528/ESTUDOS_DA_CRIAN%C3%87A_E_PESQUISA_COM_CRIAN%C3%87AS_nuances_luso-brasileiras_acerca_dos_desafios_%C3%A9ticos_e_metodol%C3%B3gicos

COMPANHIA DE TEATRO DO BIOMBO. **Eu brinco.** Disponível em: http://www.teatrodobiombo.com/eu-brinco-berccedilaacuterio-e-creche.html

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.) **Investigação com Crianças. Perspetivas e Práticas.** Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ***Convenção sobre os Direitos da Criança***, 1989. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

COUTINHO, Â. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Sociologia da Infância) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010.

EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de D. Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALLON, C; VAN LOO, M. Babies and theatre. In: SCHNEIDER, W (Ed.). **Theatre for Early Years**: Research in Performing Artes for Children from Birth to Three. Germany: Peter Lang GmbH, 2009. p. 94-98.

FERNANDES, N. (2015). Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In TEODORA ENS, R. E GARANHANI, M. (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 21-44. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39736

FLETCHER-WATSON, B. **“ More like a poem than a play ”:** towards a dramaturgy of performing arts for Early Years. 2016. 1-343 p. Tese (Doutoramento em Drama) - Royal Conservatoire of Scotland & University of St Andrews, 2016. Disponível em: https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/8974

_____.Seen and not heard: participation as tyranny in Theatre for Early Years. **Research in Drama Education: The Journal of Apllied Theatre and Perfor-**

mance, v. 20, nº 1, p. 24–38, 2015. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2014.953470

_____.Toward a grounded dramaturgy: Using grounded theory to interrogate performance practices in theatre for early years. **Youth Theatre Journal**, v. 27, nº 2, p. 130–138, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08929092.2013.837706

FRABETTI, V. With our eyes and skin. In (Small Size) **Theatre and Yearly Years**: Stories of artistic practices. Bolonha: Edizioni Pendragon, 2000, p. 35-49.

FRABETTI, R. Does theatre for children exist? In: SCHNEIDER, W (Ed.). **Theatre for Early Years**: Research in Performing Artes for Children from Birth to Three. Germany: Peter Lang GmbH, 2009. p. 135-145.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebés? Em busca de uma antropologia de bebés (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, nº3, p.313-336, jul-set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-65642009000300002&lng=p

HOVIK, L. **The Red Shoes Project -theatre for the very young as artistic research The Red Shoes Project**. [s.l.], p. 1–18, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260122301_The_Red_Shoes_Project_-theatre_for_the_very_young_as_artistic_research

KEMMIS, S., Mctaggart, R. **Cómo planificar la Investigacíon Accíon.** Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1992.

NAGEL, L.; HOVIK, L. The SceSam Project—Interactive dramaturgies in performing arts for children. **Youth Theatre Journal**, v. 30, nº 2, p. 149–170, 2017. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08929092.2016.1225611

PETERS, S. Participatory children's theatre and the art of research: The Theatre of research/das forschungstheater 2003-2013. **Youth Theatre Journal**, v. 27, nº 2, p. 100–112, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08929092.2013.837693

RICHTER, S.; BARBOSA, M. **Os bebês interrogam o currículo : as múltiplas linguagens na creche**. *Educação*, Santa Maria, v. 35, nº 1, p. 85–96, jan-abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605

TAUBE, G. First steps. Aesthetic peculiarities of the "Theatre for Early Years. In: SCHNEIDER, W (Ed.). **Theatre for Early Years**: Research in Performing Artes

for Children from Birth to Three. Germany: Peter Lang GmbH, 2009. p. 15-24.

YOUNG, S. **Sticky Fingers & Toes. Final Report on Somerset Thrive ! Project**. Somerset: Take Art Limited, 2008. Disponível em: https://takeart.org/index.php/actions/supercoolTools/downloadFile?id=5725

YOUNG, S.; POWERS, N. **See Theatre: Play Theatre. Starcatchers Final Report**. Edinburgh: [s.n.], 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/665481/See_Theatre_Play_Theatre_-_report_for_Starcatchers_Edinburgh

WARTEMANN, G. Theatre as interplay: Processes of collective creativity in theatre for young audiences. **Youth Theatre Journal**, v. 23, nº 1, p. 6–14, 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/08929090902851528

ZUAZAGOITIA, A., VISCARRA, M., ARISTIBAZAL, P., BUSTILLO J.; TRESSERRAS, A. Acompañando las emociones de la pequeña infancia (0-3 años) mediante el teatro. **Ágora para la EF y el deporte***, v. 1*, n. 16, p. 1-17, abr. 2014. Disponível em: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/05/agora_16_1a_zuazagoitia_et_al.pdf

editora vieira

Esta edição foi produzida em
Junho de 2019, em Goiânia-GO.
Composto nas fontes Arial e
Arial MT.